

Para cambiar la cara de la escuela : sistematización de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda de la República Dominicana	Título
Ceballos, Rita - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Pedagogía crítica; Subjetividad política; Freire, Paulo; Modelo pedagógico; Historias de vida; República Dominicana;	Temas
Tesis	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170327054226/RitaMaCeballos.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



PARA CAMBIAR LA CARA DE LA ESCUELA

Sistematización de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda de la República Dominicana

Sustentada por: Rita Ma. Ceballos

Directora de investigación: Dra. Sara Alvarado
Co-tutor: Dr. Leopoldo Artiles

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Línea de investigación: Socialización política y construcción de
subjetividades**

Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE–
Universidad de Manizales
Manizales, Colombia
3 de octubre del año 2016



Título:

Para cambiar la cara de la escuela

Sistematización de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda de la República Dominicana

Sustentada por: Rita Ma. Ceballos

Directora de investigación: Dra. Sara Alvarado
Co-tutor: Dr. Leopoldo Artiles

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

Línea de investigación
Socialización política y construcción de subjetividades

Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-
Universidad de Manizales
Manizales, Colombia
Año 2016

Rita Ma. Ceballos

Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Título: Para cambiar la cara de la escuela. Sistematización propuesta socioeducativa del Centro Poveda

**A la memoria de mi madre Rosa Hilda Díaz.
Con gratitud y amor eterno.**

Agradecimientos

Todo trabajo de investigación involucra muchas personas. Y toda investigación que se entiende participativa realizada desde el enfoque de la educación popular, supone la implicación como un ser parte de, relativo al ser. En ese sentido la participación no se ha entendido como funcionalista -para fuente de información-, sino en el marco de experiencias y saberes compartidos y contruidos. Siempre critiqué los largos agradecimientos, pero realmente, al final de una etapa, son muchos nombres los que se tienen en el corazón, cuando se es agradecido. Comienzo por el principio del camino, sin implicar esto un orden de prioridades.

El trabajo que les presentamos pudo iniciar gracias a la generosidad de muchas personas que no conozco, pero que ponen parte de sus bienes económicos a favor del bien común, que confiaron y apostaron por la formación de una mujer caribeña. Comienzo agradeciendo a **Porticus**, y a todas las instituciones y personal que forman parte de esta institución, los que con su apoyo hacen posible que personas de escasos recursos económicos podamos acceder a estudios de maestría y doctorados, lo que es acceso igualitario al conocimiento, para brindar un mayor servicio al desarrollado de calidad de nuestros países. Hago extensiva la gratitud a **María Clara Bingemer** y su esposo **Ekker Bingemer**, quienes me abrieron esa posibilidad. Tanto la maestría como el doctorado los he realizado gracias a la beca Porticus.

Mi gratitud a **Sara Victoria Alvarado**, directora de este trabajo, por su confianza en el potencial de la investigación, por su entusiasmo y seguimiento, los que me ayudaron a perseverar, aún en los momentos más difíciles. Y en ella, al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales, por su quehacer científico crítico y comprometido; considero una bendición encontrarles en mi camino. La mirada aguda y crítica del equipo de investigadores presentes en la Línea Socialización política y construcción de subjetividades, favorecieron la mejora del documento que hoy presentamos, con mención especial a **María Teresa Luna** y **José Dario Herrera**. Agradezco a **CLACSO** (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) el habernos hecho *coincidir*.

Trabajé durante muchos años en el Centro Poveda, llegué en el año 1992 siendo una joven maestra. Ejercí diferentes funciones y tareas, fui asistente de investigadores, coordinadora de proyectos, investigadora, etc. Pero al asumir la coordinación general de la institución, en el año 2008, me vi ante uno de los mayores desafíos de mi vida. Al equipo del **Centro Poveda** en ese momento debo un agradecimiento especial por su compromiso institucional y porque formó parte de esta investigación participando de los talleres, de las entrevistas, pero sobre todo porque siempre creyó en los tantos sueños que se querían construir y fue cómplice activo de tantas historias. Les agradezco con estas palabras de Pedro Poveda, que tanto nos inspiraban: “Tenemos mucha fe, mucha esperanza y no dejamos de soñar, y hasta realizamos algunos sueños”. Una mención especial a **Betzaida Estévez**, por ayudarme a desempolvar archivos y memorias escondidas, por su confianza y calidez humana; a **Edell Escalante**, por su apoyo en la transcripción de los textos, las excelentes memorias de los talleres, y su mirada crítica al proceso; a **Marisol Sánchez** y **Noris Garabito**, quienes por su confianza en este trabajo y en mi persona hicieron posible este estudio. Este trabajo tiene un poquito de cada uno de ustedes. **Equipo 2008-2012: ¡Gracias!**

Pasar de la coordinación del Centro Poveda a la dirección general de educación básica del Ministerio de Educación, con el desafío de implementar las propuestas socioeducativas, supuso otro gran desafío para mi persona. La crítica propositiva debía convertirse en acción ejecutada a favor de todas las escuelas del país. Aquello sembrado desde lo pequeño debía convertirse en un gran semillero de esperanzas y debía pasar al Currículo nacional. Esta responsabilidad afectó el desarrollo de la investigación, prácticamente la paralizó durante un tiempo importante, debido a la carga laboral que implicaba la nueva misión para mi persona. Sin embargo, la investigación también se enriqueció y enriqueció la gestión de la escuela. La sistematización permitió estudiar la propuesta del Centro Poveda y confrontarla con la vida de la escuela misma, al tiempo que se aplicaban las principales innovaciones que la institución creó, lo que nos permitió constatar su actualidad y pertinencia para la escuela, como es el caso de los proyectos participativos de aula. Esta experiencia nos permitió validar lo sistematizado. Por esa razón, en los agradecimientos presento mi gratitud a la **escuela dominicana** y a los equipos que acompañan las propuestas de mejora de la educación.

Mi gratitud infinita y admiración a **Argentina Henríquez**. La sistematización permite tejer con hilos de oro su propia historia de entrega y compromiso por los más empobrecidos. Este trabajo es un poco, y mucho, de su biografía y su trayectoria de mujer de fe y profesional comprometida con la causa de los más pobres. Siento que esta investigación es un poco ella misma y ha sido posible gracias a su pasión por el Centro Poveda, su aguda memoria, y su disponibilidad para conversar, conversar y conversar. Fueron muchas las discusiones – conversando- que sostuvimos. Su ideal institucional, la verificación de los datos, sus archivos personales, su sentido crítico de la memoria misma, su vocación teresiana y su admiración por Pedro Poveda, permearon el trabajo que hoy les compartimos.

Del mismo modo, mi gratitud infinita y admiración a **Ana Jesús Hernández**, quien hizo posible que este trabajo llegara a su final. Se asumió como “coach tesis” y solo descansó hasta ver la obra dar a luz. La sistematización del Centro Poveda habla también de su historia profesional y de su vida de entrega y compromiso por los más empobrecidos. Con voz profética y “fidelidad al carisma” colocó al Centro Poveda en la vanguardia del pensamiento ecológico. Y junto a Ana Jesús, mi gratitud a su esposo **Jesús Pastor**, porque sé que siempre ha estado apostando por esta tesis y celebrando cada avance; ahora que le asalta el alzhéimer nos hace saber lo importante que es llegar a tiempo a este tipo de investigaciones. Un reconocimiento especial a **Leopoldo Artilles, Raymundo González y Marcos Villamán**, quienes junto a Argentina y Ana Jesús, con confianza y ternura, con responsabilidad intelectual y científica, acudieron a cada cita para *conversar* sobre esa parte de sus historias recogidas en estas páginas.

Como mujer de fe doy gracias a **Dios** por esta posibilidad y me comprometo en continuar ofreciendo mi vida allí donde haga falta. Que el conocimiento sea para el servicio, para la construcción de un mundo más humano, donde reinen la justicia y el derecho. Y finalmente, presento mi gratitud a mi **familia**, en especial a mis sobrinos más pequeños que con su ternura y cariño espontáneo recreaban mis sentidos e iluminaban mi horizonte, con el deseo inmenso de que siempre estén deseosos de estudiar y aprender, para su desarrollo humano y para el servicio del bien común.

INTRODUCCIÓN	9
1. CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	11
2. PERTINENCIA DEL ESTUDIO.....	14
3. PREGUNTAS GENERADORAS O PROBLEMATIZADORAS	15
4. OBJETO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
5. TRABAJO DE CAMPO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	19
6. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE RESULTADOS.....	22
CAPÍTULO 1.....	25
1. BASES TEÓRICAS EN LAS QUE SE SUSTENTA EL CENTRO POVEDA.....	25
1.1 PAULO FREIRE, DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA A LA EDUCACIÓN POPULAR	25
1.2 REFERENTES ECLESIALES Y TEOLÓGICOS: FE - PRAXIS Y OPCIÓN POR LOS POBRES.....	48
1.3 LA PEDAGOGÍA SOCIAL DE PEDRO POVEDA.....	65
1.4 EDUCACIÓN Y TEORÍA CRÍTICA.....	78
CAPÍTULO 2.....	95
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	95
2.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	95
2.2 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	99
2.3 LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. ¿POR QUÉ ES INDISPENSABLE PENSAR MI EXPERIENCIA?.....	99
2.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
CAPÍTULO 3.....	120
3. RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA INSTITUCIONAL DEL CENTRO POVEDA DESDE EL HOY.....	120
3.1 CONVERSANDO DESDE LO QUE SOMOS HOY: RECONSTRUCCIÓN MEMORIA HISTÓRICA	122
3.2 MOTIVOS FUNDACIONALES: ACTUALIZANDO LA FUERZA ORIGINARIA DEL CENTRO POVEDA	126
3.3 DESPLAZAMIENTO EPISTÉMICO. DEL ¿QUÉ ES ESTO? A ¿QUÉ NOS PASA?	134
3.4 LA POTENCIA DEL CENTRO POVEDA COMO ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL	141
3.5 DESAFÍOS INSTITUCIONALES A LA LUZ DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA	145
CAPÍTULO 4.....	149
4. RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA. LOS PRINCIPIOS DEL ORIGEN	149
4.2 PRINCIPALES CONCEPCIONES QUE PERMEARON LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA	162
4.3 PROYECTO SOCIAL – PROYECTO EDUCATIVO	203
4.4 METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA.....	208

4.5 METODOLOGÍA PARA UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO.....	214
4.6 EL SABER ECOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO	223
4.7 LA PROPUESTA EDITORIAL DEL CENTRO POVEDA: SOCIALIZAR EL CONOCIMIENTO	235
CAPÍTULO 5.....	239
5. LA APUESTA POR UNA NUEVA PEDAGOGÍA SUSTENTADA EN LA EDUCACIÓN POPULAR	239
5.1 LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES DESDE LA NUEVA PEDAGOGÍA	244
5.2 LA ESCUELA Y LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS	267
5.3 UN CURRÍCULO PARA LA SOCIEDAD QUE QUEREMOS	270
5.4 PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN LA ESTRATEGIA INVESTIGATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y TRANSFORMADORA.....	277
CAPÍTULO 6.....	303
6. CONCLUSIONES GENERALES. RECONSTRUIR LA UTOPIÁ, UNA TAREA EDUCATIVA	303
1. APUESTA POR LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESCUELA PARA LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS	303
2. BASES TEÓRICAS EN LAS QUE SE SUSTENTA LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA DEL CENTRO POVEDA.....	304
3. LOS MOTIVOS FUNDACIONALES QUE SUBYACEN EN LA INSTITUCIÓN COMO FUENTES SUBTERRÁNEAS	309
4. LOS PRINCIPIOS DEL ORIGEN: ATENCIÓN AL CLAMOR DE LA ESCUELA PÚBLICA	309
METODOLOGÍA PARA UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO	312
5. UNA NUEVA PEDAGOGÍA SUSTENTADA EN LOS REFERENTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR INSERTADOS EN LA ESCUELA	312
LAS NIÑAS, LOS NIÑOS Y LAS/OS JÓVENES EN LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA DEL CENTRO POVEDA	317
6. PARA CAMBIAR LA “CARA” DE LA ESCUELA	318
7. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA COMO INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	321
ANEXO	324
REFERENCIAS	371

INTRODUCCIÓN

La escuela pública ha resurgido en la República Dominicana, ganando reconocimiento y demandas de calidad. Si bien es cierto que la cobertura no es total y que a la calidad le falta un largo camino por andar, se van dando cambios importantes orientados a su procesual mejora.

“Para cambiar la cara de la escuela” es el título de la presente investigación, donde se procura mostrar la propuesta de trabajo desarrollada por el Centro Poveda de República Dominicana, y los aportes realizados en aras de procurar los tan anhelados cambios educativos en el país.

Las escuelas son organizaciones complejas y como tal están mediadas por diferentes sectores cada uno con proyectos propios. Las escuelas ocupan un lugar privilegiado en nuestra cultura y tienen un papel político en la conformación de dicha cultura, nuestro gran desafío es cómo hacer desde la escuela los cambios que necesita la sociedad, pero más aún, cómo hacer que cambie la escuela. Desde la mirada del Centro Poveda es posible romper con el paradigma tradicional que promueve la escuela para mantener el *status quo*, para formar para el empleo y para la aceptación de la sociedad de consumo. La preocupación fundante del Centro Poveda ha estado orientada por la siguiente pregunta: ¿Cómo hacer de la escuela un lugar privilegiado para la formación ciudadana desde los valores de la justicia y el derecho?

Mi relación con el Centro Poveda comenzó hace casi tres décadas, cuando recién me iniciaba como maestra de educación primaria. Los maestros de la escuela donde entonces laboraba fuimos invitados a participar de “unos talleres”. Guardo vivo en mi memoria de joven maestra, con 18 años de edad, el taller donde se me invitaba a analizar uno de los libros de texto que utilizaba en mis clases, un libro que contenía una colección de lecturas para los niños y las niñas. Analizamos el texto “El perro gordo y el perro flaco”, lectura muy apreciada por mis estudiantes. Aprendí que dicho texto no era nada ingenuo, que transmitía un concepto de libertad condicionado a la libertad que da el ser pobres económicamente, que transmitía en los niños el naturalizar su condición de pobres y hasta agradecer la miseria en que vivían pues gracias a ella podían “ser libres”. Aprendí sobre la ideología, el poder hegemónico, la cultura de la pobreza,

pero sobre todo, aprendí a bien leer los textos, a procurar el mensaje detrás de la palabra, a deconstruir el discurso “dominante” y a contextualizar desde mi propia realidad. En fin, aspectos tan importantes que no pude ver en mi proceso de formación como maestra. A pesar de los años, nunca he olvidado aquel taller en que aprendí a analizar el discurso dominante presente en los libros de texto. Años después, la vida me llevo a formar parte del equipo del Centro Poveda, iniciando como ayudante de investigación, más adelante apoyé en el trabajo con juventudes y en la formación de maestros y maestras, para al final de mi relación con el Centro Poveda coordinar la institución. En ese proceso de coordinación general constaté un vacío institucional: -a pesar de tantos años de buen servicio se contaba con diferentes escritos sobre la propuesta socioeducativa, pero no se contaba con una propuesta articulada que recogiera el modelo de trabajo del Centro Poveda. Fue entonces cuando vislumbré la necesidad de sistematizar la propuesta socioeducativa de la institución-, para ofrecer al país su modelo pedagógico y de formación, que es su gran aporte a la educación en República Dominicana. De ahí nace la presente investigación.

Con este proyecto de investigación nos proponemos comprender el significado de la propuesta del Centro Poveda desarrollada a través de diferentes programas, proyectos, investigaciones y plataformas interinstitucionales, desde el punto de vista de su intencionalidad, pertinencia social y política, de sus ejes temáticos, metodologías, relaciones sociales e impacto, teniendo como resultado del estudio la reconstrucción teórica y metodológica de su propuesta socioeducativa y modelo pedagógico, abarcando cada una de sus líneas de acción: formación docente, juventudes y desarrollo comunitario, centrando la investigación en la formación docente. Se hizo relevante durante el proceso la recuperación de concepciones y autores que sustentaron la propuesta originaria para la puesta en diálogo con lo que es la institución hoy día.

La propuesta socioeducativa originaria del Centro Poveda corre el riesgo de perderse debido a la falta de una sistematización rigurosa y articulada de la práctica desarrollada en sus 30 años de existencia. El estudio que hemos desarrollado recupera la propuesta originaria, desde su historia fundacional hasta sus principales concepciones y primeros programas formativos, desarrollados por el Centro Poveda en el contexto de la escuela pública y sectores empobrecidos de República Dominicana, a partir de una metodología que articula la educación popular y la educación formal como estrategia de formación ciudadana y socialización política, desde los intereses de los sectores empobrecidos.

El proceso de sistematización ha permitido clarificar el sentido de cada práctica y del conjunto de ellas, de las y los educadores y del equipo del Centro Poveda. También ha posibilitado la reconceptualización de la práctica, esto es la recuperación organizada de los elementos teóricos que han sido utilizados como referentes en las prácticas y los elementos teóricos elaborados en el proceso mismo, demandados por la acción.

El estudio privilegia la investigación cualitativa, desarrollando un proceso de sistematización. La sistematización es al mismo tiempo una experiencia de investigación y de formación. La sistematización es un modo de hacer ciencias sociales, en el marco de paradigmas socio-críticos. La sistematización, desde el enfoque de la educación popular, como estrategia investigativa exige la participación de los sujetos del proceso a investigar.

En el siguiente acápite presentamos el contexto en que surge la investigación, la planificación de la investigación y la exposición de sus principales resultados.

1. Contexto general de la investigación

La investigación que hemos desarrollado se ha propuesto la reconstrucción teórica de la propuesta socioeducativa y el modelo pedagógico del Centro Poveda durante sus 30 años de historia en República Dominicana. Como metodología de investigación nos propusimos **sistematizar**, planteándonos recuperar el origen, desarrollo, generación de ideas, innovaciones, enfoques, procesos, incidencia e impacto.

El Centro Poveda es una organización sin fines de lucro de la sociedad civil dominicana. Fue creado para trabajar con maestros y maestras de escuelas públicas acompañándoles en procesos de capacitación desde el enfoque de la educación popular. Ha desarrollado junto al Ministerio de Educación diferentes convenios de colaboración, destacándose entre ellos la cogestión de una región educativa, hecho considerado único en América Latina y el Caribe (la Regional No. 10, que abarca 900 centros educativos de la provincia de Santo Domingo, con una población de más de 500,000 estudiantes y 12,000 maestros/as), logrando generar cambios

significativos en la calidad de la educación y los aprendizajes de dicha Región.¹ Otro convenio importante realizado junto al Ministerio de Educación ha sido el acompañar procesos educativos en otras seis Regionales educativas, localizadas en las zonas de mayor empobrecimiento (Región Sur del país) generando la experiencia un amplio movimiento pedagógico y socio-educativo de magnitud nacional. La propuesta pedagógica que promueve tiene su origen y fundamentos en el enfoque de la educación popular y la pedagogía social de Pedro Poveda.

El Centro Poveda nace en la República Dominicana a finales de los años 70 e inicios de los años 80. Su propuesta es fruto de la reflexión de un grupo de hombres y mujeres que con su mirada atenta a la realidad, a los acontecimientos que afectaban al país, a América Latina y al mundo, se unen para reflexionar y pensar una forma de hacer que conllevara la transformación de las realidades de inequidad y exclusión que arropaba a la población. Las preguntas que orientaron las primeras reflexiones estuvieron marcadas por lo filosófico, lo sociológico, lo pedagógico, lo teológico y lo político, teniendo como referencia la experiencia de educación popular de la que procedía el grupo que dio a luz la propuesta socioeducativa del Centro Poveda. El pensamiento de Paulo Freire marcó la pauta del proceso de *formación de la conciencia crítica*, punto de arranque de las propuestas iniciales, sin embargo su nombre no se mencionaba debido al veto que tenían sus obras en el país. La situación política nacional, en el marco de una dictadura disfrazada de democracia, y la realidad de la escuela pública fueron el punto focal de aquellas reflexiones iniciales. Nos referimos principalmente al régimen político autoritario presidido por el Dr. Joaquín Balaguer en el periodo 1966-1978, iniciado en tiempo de post-guerra civil (Guerra Civil de Abril de 1965, o Revolución de Abril de 1965, como la designan todavía los autores de orientación revolucionaria, o Guerra Patria-Abril 1965), y reelegido con métodos no democráticos por dos periodos consecutivos. Aunque se celebraban elecciones, estas distaban de ser competitivas y transparentes. Por lo demás, fue un régimen que recurrió a la violencia de Estado para acallar las voces de toda oposición política democrática.

La propuesta socioeducativa del Centro Poveda nace y se desarrolla en ese contexto dominicano, para dar respuesta a la crisis de la escuela y la sociedad dominicana del momento.

¹ Puede consultarse la evaluación realizada a la Cogestión de la Regional Educativa 10, por el Instituto de Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación. Año 2012.

Se piensa trabajar en la escuela, reconstruir y recuperar su sentido, desde el trabajo formativo con maestros y maestras.

La consolidación de dicha propuesta, llamada “Estrategias para la formación de la conciencia crítica”, articuló mediaciones pedagógicas, mediante la cuales se fue planteando la mediación hacia lo político: qué escuela soñamos, qué mundo soñamos, qué ser humano constituimos, qué ciudadanía para este mundo.

Fueron pensados tres referentes llamados “ejes articuladores”. Estos son: a) constitución de sujetos democráticos, b) construcción de conocimientos y, c) gestión participativa.

La propuesta de formación de educadores/as se apoya en el principio de que las fronteras entre la educación popular y la educación formal se diluyen cuando lo que guía la acción educativa es el sentido pedagógico y social. Se trata entonces de una propuesta política orientada a formar desde y para “lo político”, es decir, se procura la movilización personal y colectiva hacia una acción que transforme la realidad teniendo como referentes los derechos humanos, la justicia y la igualdad. Desde esta perspectiva lo político hace operativo la política, en cuanto ésta la entendemos como forma de gobierno y de organización estatal, así como las variadas formas de acción pública y ciudadana que posibilitan y definen las formas de gobierno, de representación y de organización estatal. En este ámbito participan los partidos políticos. Todos y todas formamos parte de lo político, no obstante no participemos directamente de las mediaciones políticas, llámese gobierno o partidos políticos.

Al hablar de ciudadanía se remite al concepto de la democracia, al papel de los sujetos, el sentido y las concepciones de las mediaciones y del hacer político. Esta propuesta entiende la escuela como un escenario privilegiado de socialización política, y de formación ciudadana, por lo que dirige prioritariamente su accionar hacia la formación de maestras y maestros en servicio. No solo se entiende al sujeto como aquel que conoce, desde su racionalidad, sino como aquel que vive, en su plena experiencia vital, su subjetividad.

Desde la construcción de sus referentes, la propuesta socioeducativa del Centro Poveda se construye a partir del pensamiento de Paulo Freire, de la Teoría Crítica y de la pedagogía social

de Pedro Poveda; sin embargo, es Freire quien aterriza en el contexto latinoamericano un pensamiento orientado a la praxis política desde la práctica educativa. El pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire y el movimiento de educación popular suscitado en la época fundacional del Centro Poveda, dan fundamento a su propuesta socioeducativa.

La propuesta socioeducativa que se desarrolla en territorio dominicano ha tenido alcance internacional gracias a su articulación a organizaciones de educación popular y a los procesos que se desarrollan en el marco de las redes de organizaciones de las que participa, llámese el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos –CEAAL–, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO– y la Red Interinstitucional de Educación para los Derechos Humanos, así como el movimiento socioeducativo latinoamericano impulsado por la Institución Teresiana (grupo que coordina las acciones del Centro Poveda).

Siguiendo el enfoque de la educación popular, su estrategia se desarrolla como investigación-acción-participativa. La investigación permea todos sus procesos.

Actualmente, la organización institucional está articulada en cuatro (4) áreas de incidencia: el Departamento de Desarrollo Socioeducativo, desde donde se implementan los programas de intervención y la Biblioteca Institucional; el Instituto de Investigación Socioeducativa, desde donde se desarrollan las investigaciones y se acompañan los procesos de intervención en clave de investigación-acción-participativa; la editorial, desde donde se publican los principales resultados de los procesos y la gestión de ideas que se van generando; y las plataformas de incidencia política.

2. Pertinencia del estudio

La pertinencia del estudio radica en que a pesar de su incidencia nacional e internacional, y de la relevancia de su propuesta socioeducativa, como institución que promueve la educación crítica desde el enfoque de la educación popular, el Centro Poveda no cuenta con un registro organizado que presente sistemáticamente todos los ejes teóricos, conceptuales y metodológicos que dan sentido a la propuesta socioeducativa que desarrolla, suscitando el riesgo de que se

pierda tan valioso aporte científico y/o que se convierta en una propuesta de militancia activista y fundamentalista, acéfala y sin referentes científicos que la avalen, pues el quehacer científico que le dio a luz se queda en archivos muertos y en publicaciones fragmentadas. Situación que ha provocado que el personal que se va integrando a la institución no conozca ni se impregne de la mística institucional.

De ahí que la presente investigación ha logrado reconstruir y enlazar las ideas que sustentan la propuesta socioeducativa y ha sistematizado el modelo pedagógico institucional.

3. Preguntas generadoras o problematizadoras

Las preguntas generadoras del proceso de investigación que nos planteamos son las siguientes:

Sobre el origen de la institución y el contexto

¿En qué contexto social, educativo, político, económico y cultural nace el Centro Poveda?

¿A qué situaciones intenta dar respuesta?

Sobre la propuesta socioeducativa

¿Cómo nace la propuesta socioeducativa del Centro Poveda – recuperación histórica?

¿A cuáles corrientes de pensamiento educativo y político se articula?

¿Cómo se entiende el cambio? ¿Cómo se propone el Centro Poveda generar cambios?

¿Qué ideas ha gestado?

¿Cuáles rasgos de la pedagogía de Paulo Freire y Pedro Poveda están presentes en la construcción de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda?

¿Qué modelo de escuela propone la propuesta del Centro Poveda y cómo se desarrolla?
¿Qué características tienen las experiencias desarrolladas con este modelo?

¿Qué estrategias han desarrollado para la construcción de una escuela democrática y ciudadana?

¿Qué características tiene el modelo pedagógico de la propuesta de educación popular del Centro Poveda?

¿Qué cambios cualitativos ha experimentado la propuesta del Centro Poveda en su fundamentación y en su práctica? ¿Han respondido estos cambios a las necesidades del contexto?

Sobre la propuesta socioeducativa en la realidad dominicana

¿Qué aportes se identifican en la propuesta socioeducativa del Centro Poveda para la educación dominicana?

¿Qué lecciones aprendidas se identifican sobre la propuesta socioeducativa del Centro Poveda para la educación dominicana?

¿Qué desafíos presenta la propuesta socioeducativa del Centro Poveda para la educación dominicana?

¿Qué perspectivas tiene la propuesta socioeducativa del Centro Poveda en la educación dominicana?

Sobre la influencia de Paulo Freire y la educación popular

¿Qué aspectos de la educación popular y de Paulo Freire están presentes en la propuesta del Centro Poveda?

¿Cuáles aportes hace el Centro Poveda a la Educación Popular?

¿Cómo justificar la vigencia y pertinencia de la educación popular hoy en AL, frente al modelo “colonizador” de la educación para el desarrollo que promueve la cooperación internacional?

Sobre la incidencia e impacto

¿Cuál es el sentido que ha tenido la propuesta del Centro Poveda en la vida de sus actores (beneficiarios)?

¿Qué impacto ha generado en la mentalidad y en la práctica de los educadores?

¿Se han conseguido cambios en los procesos que se han desarrollado?

Sobre las relaciones con la cooperación internacional

¿Cómo ha *incidido* la Cooperación Internacional para el Desarrollo en la propuesta del Centro Poveda?

¿Cómo se da el diálogo entre “educación para el desarrollo” y “educación popular”?

Sobre relaciones con el Estado y la sociedad civil

¿Qué avances y retrocesos ha experimentado la propuesta del Centro Poveda, a partir del trabajo articulado con otras organizaciones y plataformas de la sociedad civil?

¿Qué avances y retrocesos ha experimentado la propuesta del Centro Poveda, a partir del trabajo articulado con el Estado, concretamente con el Ministerio de Educación?

4. Objeto y objetivos de la investigación

El objeto

El objeto de la investigación realizada fue comprender el significado, enfoques y concepciones, de la propuesta del Centro Poveda, institución del ámbito educativo en República Dominicana. El Centro Poveda desarrolla sus acciones a través de diferentes programas, proyectos, investigaciones y plataformas interinstitucionales.

Se procuró comprender su intencionalidad, pertinencia social y política, sus ejes temáticos, metodologías, relaciones sociales e impacto. Teniendo como resultado del estudio la reconstrucción teórica y metodológica de su propuesta socioeducativa y modelo pedagógico, abarcando una de sus principales líneas de acción: la formación docente para la constitución de subjetividades desde la escuela, a partir de la educación popular.

Se aborda el significado de la propuesta formativa del Centro Poveda desde su principal referente, la relación educación popular-escuela, y su incidencia en dos sujetos principales:

- 1) Maestras y maestros.
- 2) Estudiantes: niñas y niños.

A partir de la consideración del sentido de la escuela como espacio de socialización, de la constitución del maestro como sujeto de transformación en la escuela y en la sociedad, desde donde a partir del proyecto pedagógico se construye un proyecto de sociedad que parte de la constitución de subjetividades. La investigación procuró reconstruir y recrear el modelo pedagógico inherente en la propuesta socioeducativa, de manera que la escuela pudiera contar con dicho modelo para su quehacer educativo actual.

Los objetivos

Como objetivos de la investigación nos propusimos:

- Analizar las bases teóricas que condujeron a la creación de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda en y para la República Dominicana.
- Construir la recuperación histórica de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda, a partir de la reflexión y dialogo con sus principales actores y actrices.
- Mostrar los aportes del modelo pedagógico del Centro Poveda en la constitución de subjetividades en infancias y juventudes en el espacio escolar, a través del trabajo con las maestras y maestros.
- Descubrir el sentido de la propuesta socioeducativa y el modelo pedagógico del Centro Poveda, desde su intencionalidad, pertinencia social y política, incidencia e impacto de sus programas.
- Deducir ejes integradores para “cambiar la cara” de la escuela pública dominicana.

5. Trabajo de campo y técnicas de recogida de datos

El trabajo de campo corresponde a la recolección de información propiamente tal, donde es necesario distinguir a lo menos tres etapas: etapa referida a la entrada en escenario e inicio del estudio, recolección y análisis de la información y retirada del escenario. La entrada en escenario, se caracteriza por la negociación del acceso y decisiones referidas al muestreo (selección de participantes e informantes claves). Al respecto, cabe señalar, que en la investigación cualitativa, se trabaja con un muestreo teórico que utiliza técnicas como el muestreo de casos extremos, el muestreo intensivo, el muestreo por máxima variedad, el muestreo de caso crítico. (Patton, 1990)

Por su parte, la etapa de recolección y análisis de la información incluye las estrategias de recolección (observación participante, observación persistente, entrevistas en profundidad, cuestionarios, etc.) y las estrategias de análisis centradas principalmente en el análisis del discurso y el análisis de contenido.

La etapa de retirada del escenario, está marcada por el término del levantamiento de la información, situación que ocurre cuando el investigador considera que la información está saturada, momento en que negocia con los involucrados su retirada, para desarrollar la tercera fase del proceso, denominada fase analítica.

La fase analítica, consiste en el análisis intensivo de la información caracterizado por la reducción de los datos, la disposición y transformación de los mismos y la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Entre las **técnicas de recogida de datos**, hemos utilizado las que se exponen a continuación. (Blaxter, Hughes y Tigh, 2005):

a) Observatorio de la realidad

Los estudios basados en la observación permiten una diversidad de enfoques:

- Los hechos pueden ser registrados en el momento o más tarde, por el investigador o por grabadoras u otros artefactos.
- La observación se estructura conforme a un marco conceptual predeterminado, o puede ser relativamente flexible.
- El observador puede participar en los hechos en estudio, o bien actuar únicamente en calidad de observador “imparcial”.

El conocimiento de la realidad de escuelas dominicanas que han participado en diferentes propuestas y proyectos auspiciados por el Centro Poveda ubicadas en distintos entornos geográficos del país, como en realidades barriales de Santo Domingo o en las áreas rurales ha

servido para sistematizar las características más importantes ambientales y sociales de los barrios y de las comunidades donde se ubican los centros educativos, mediante percepción visual de las mismas, así como de la recopilación bibliográfica adecuada a esta cuestión, y el conversar con la gente del “documento” ha sido pieza clave en el quehacer territorio.

Además, diremos que también ha sido importante en esta línea nuestra participación en alguna de las actividades.

b) Documentos

Todo proyecto de investigación entraña, en mayor o menor medida, el uso y análisis de documentos, que deben ser leídos, comprendidos y analizados. Los investigadores cuyos estudios se basan en documentos pueden valerse de datos secundarios, es decir de los datos ya recolectados y posiblemente analizados por otro. (Blaxter, Hughes y Tigh, 2005)

Mencionaremos en primer lugar el “vaciado” de numerosos registros de talleres realizados a lo largo de los primeros años del Centro Poveda, así como los documentos recogidos en Informes y Memorias realizadas. Este trabajo lleva en anexo la digitalización de muchos documentos en aras a poder ofrecer una sistematización de los mismos.

Otro tipo de documentos se refieren a la documentación fotográfica del archivo del Centro Poveda que, en el caso de no haber podido disponer de ellos, no hubiera sido posible argumentar o deducir algunas cuestiones.

c) Cuestionarios

Se trata de la técnica de investigación social más ampliamente utilizada. Se basa en la idea de formular por escrito preguntas puntuales a los individuos cuyas opiniones o experiencias nos interesan para hallar las respuestas a esos interrogantes. Nosotros hemos utilizado esta técnica

para conocer el punto de vista de varias personas a título individual que han participado en diferentes eventos del Centro Poveda y de diversas formas de compromiso con el mismo.

Ha sido preciso diseñar y validar un instrumento de investigación estructurado, breve, compuesto por algunas preguntas abiertas y otras cerradas. (Taylor y Bogdan, 1996)

d) Entrevistas

En el método de la entrevista se interroga a persona sobre ciertos temas o se discuten estos con ellas. La técnica sirve para recolectar datos imposibles de obtener mediante la observación y los cuestionarios, y permite innumerables variaciones. (Blaxter, Hughes y Tigh, 2005)

En las entrevistas se optó por grabar, a pesar de que algunos autores recomienden no hacerlo porque puede coartar a las interlocutoras. Sin embargo otros autores (Taylor y Bogdan, 1996) piensan que una grabadora permite captar mucho más que si reposara únicamente sobre la memoria. En nuestro caso las maestras no se mostraron coartadas por la presencia del grabador, y a nosotros nos resultó más cómodo puesto que se pudo prestar más atención tanto a su relato, como a su lenguaje corporal.

Según los autores recientemente citados una guía de entrevista sirve para asegurarse de que los temas claves son tratados, pero lejos de ser un protocolo estructurado, suele ser más bien una lista de áreas generales que se deben cubrir. En el Anexo se muestra la guía de la entrevista.

6. Esquema de la investigación y organización de resultados

La sistematización parte de los interrogantes que el equipo se formula en la práctica y en la capacidad de encontrar respuesta al interior de la misma. Estas preguntas son reformuladas en el proceso de la conceptualización que se obtiene en esta búsqueda de respuestas a los interrogantes. Los resultados obtenidos conducen a la construcción de nuevos itinerarios de planificación y ejecución de la práctica, de manera que responda a las necesidades detectadas y

posibilite identificar factores y causas que originan los problemas a los cuales se pretende responder.

Las preguntas que hacemos a la práctica y posibilitan la búsqueda de respuesta serán las cuestionantes propias de la sistematización.

La sistematización que hemos realizado responde también a preguntas evaluativas atendiendo a dos niveles, el de la práctica de las y los educadores y el de la propuesta global del Centro Poveda. Este último, está definido a la vez, por la práctica de las y los educadores, pero no es la suma de tales prácticas. (Mejía, 1991, p.27)

Fases de la investigación

1. Reconstrucción histórica de la experiencia

Pasos metodológicos: Identificación del proceso, Recuperación documental y análisis inicial Reconstrucción de las etapas institucionales y ejes temáticos (a través de entrevistas a profundidad, grupos focales y taller de reconstrucción).

2. Recuperación de la gestión de ideas, enfoques, ejes temáticos, programas de formación

Pasos metodológicos: Recuperación documental, entrevistas simples, taller de reconstrucción.

3. Reconstrucción del modelo pedagógico

Pasos metodológicos: Recuperación documental, reconstrucción de sentidos y significados (grupos focales, entrevistas y talleres temáticos), reconstrucción de los procesos de formación

4. Interpretación del proceso

Pasos metodológicos: Reconstrucción de los ejes articuladores y dimensiones de la propuesta a la luz de las teorías y enfoques subyacentes, Sentidos y pertinencia.

5. Socialización del proceso y validación de resultados
6. Diseño de mediaciones pedagógicas de socialización resultados desde el enfoque de la educación popular

CAPÍTULO 1

1. Bases teóricas en las que se sustenta el Centro Poveda

El Centro Poveda nace sustentado en cinco pilares: la pedagogía social de Pedro Poveda, la pedagogía liberadora de Paulo Freire – la Educación Popular, el Concilio Vaticano II, la Teología de la Liberación y la Teoría Crítica.

En este acápite presentamos los referentes conceptuales que fueron referentes fundantes en la propuesta socioeducativa del Centro Poveda y que permearon su modelo pedagógico.

Organizamos los referentes teniendo como criterio el grado de incidencia institucional en el escenario fundacional.

1.1 Paulo Freire, de la educación liberadora a la educación popular

El pensamiento de Paulo Freire es un pensamiento situado, lo que significa que sus planteamientos teóricos parten de la reflexión de su propia realidad, sea de su país, Brasil, o del continente latinoamericano. Desde su propia experiencia vital, Paulo Freire va profundizando en el pensamiento que da vida a la educación popular y a la pedagogía crítica, y va ofreciendo otros referentes para la comprensión del mundo, de la realidad de los oprimidos para la tarea transformadora que corresponde desde el acto educativo.

1.1.1 La educación como práctica de la libertad: relación entre el hombre, el mundo y la sociedad

La educación popular nace en América Latina inspirada en el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997). En 1965 Freire describía dos tipos de educación, la educación alienada, también llamada bancaria, y la educación para la libertad. Cada modelo de

educación forma un tipo de ser humano: el hombre objeto y el hombre sujeto. Así, hombre objeto y hombre sujeto responden a un modelo de sociedad y proyecto histórico de nación.

No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella [...] La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. (Freire, 1969, pp.25-26)

A lo largo de todas sus obras, Paulo Freire reflexiona sobre lo que llamamos los núcleos fundacionales de la educación popular, presentes ya en uno de sus primeros libros titulado *La educación como práctica de la libertad*,² cuyo nombre deja definida la intencionalidad pedagógica: el proceso educativo tiene sentido en sí mismo cuando prepara al ser humano para pensarse críticamente situándolo libremente en y con el mundo para tomar decisiones, esto es educar para la libertad. En esta obra distinguimos tres núcleos fundantes de la educación popular. Un primer núcleo es su concepción del ser humano, su concepción de sociedad y su concepción de educación. De estos núcleos, a su vez se desprenden su concepción sobre la libertad, la democracia, la participación y la esperanza, concepciones que irían caracterizando la educación popular.

Veamos:

El hombre/mujer como sujeto

Paulo Freire plantea que es posible la búsqueda de ese hombre-sujeto a través de la educación, siempre que se le posibilite la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio, insertándose en la historia como actor y autor. A este hombre-sujeto le corresponde una sociedad también sujeto (Freire, 1969: 26).

² *La educación como práctica de la libertad* fue publicada por primera vez en el año 1969. Reflexiona la experiencia vital del autor durante los años 60.

El hombre/mujer como ser en el mundo y con el mundo

Ese estar con el mundo Paulo Freire lo define afirmando que el hombre es un ser en relaciones caracterizado por la pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia, temporalidad, y el mundo como realidad objetiva es posible de ser conocido por el hombre.

Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta [...] En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad [...] La captación de los datos objetivos de su realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, es naturalmente crítica, por ello reflexiva [...] Por otro lado, el hombre, y solamente él, es capaz de trascender. Su trascendencia se acrecienta no sólo en su cualidad “espiritual” [...] Su trascendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador. Unión que, por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación [...] En el acto de discernir por qué existe y no sólo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad [...] comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana [...] El hombre existe en el tiempo [...] Hereda. Incorpora. Modifica [...]. (Freire, 1969, pp.28-30)

El hombre es un ser situado, dinamiza su mundo y crea cultura. A partir del contacto con la realidad, el hombre la comprende, la domina y la humaniza, hace cultura. Esta relación dinámica del hombre con su realidad y con otros hombres recrea la sociedad y la cultura, impidiendo la inmovilidad y el acomodamiento. Crea, recrea y decide. (Freire, 1969, pp.32-33)

El hombre/mujer sujeto es un ser libre, con esperanza y en relación

Cuando el hombre es minimizado, acomodado a lo que le impongan, se limita su libertad y pierde capacidad creadora, se convierte en objeto. La actitud crítica es su vocación natural y por lo tanto es el camino hacia su ser sujeto.

[...] sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser objeto. Se cosifica [...] señalase la necesidad de una permanente actitud crítica, único camino por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de la época. (Freire, 1969, pp.33-34).

Cuando el hombre renuncia a la postura de objeto y asume la de sujeto, las características de la alienación, como la autodesestimación o el sentido de inferioridad, la imitación, la desesperación, el pesimismo y el optimismo ingenuo, son sustituidas por características humanizadoras como la autoconfianza, planes y proyectos, optimismo crítico y la esperanza. (Freire, 1969, p.46)

¿Qué educación? Una educación humanizadora y crítica para un hombre sujeto y una sociedad democrática

Paulo Freire plantea una educación necesariamente humanizadora y crítica para las clases populares, oprimidas, logrando así un hombre sujeto, evitando la masificación, y construyendo a su vez una sociedad democrática y participativa. Plantea que en la lucha por su humanización, en una sociedad opresora, el hombre puede superar su estado animal de estar en el mundo sin ser con el mundo, a través de procesos educativos, debido a que dominar la realidad, humanizarla, recrearla, crearla, cambiarla, también se aprende.

[...] la contribución del educador [...] habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intente el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica [...] Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua [...]. (Freire, 1969, p.80)

Sin embargo, también advierte que la educación no es un valor absoluto ni la escuela como institución está al margen de los condicionamientos de la sociedad. Plantea que para los cambios en la sociedad se requiere además de otras fuerzas transformadoras (Freire, 1969, pp.34; 80-96; 97). Esas fuerzas transformadoras se identificarían con lo que ha sido llamado el movimiento de educación popular, desde donde se reconocen procesos de educación formal, en el

ámbito de la escolarización, y de educación informal, en el ámbito de las organizaciones fuera de la escuela.

[...] lograr el desarrollo económico, como base de la democracia, del cual resulte la supresión del poder inhumano, detentado por las clases muy ricas que oprimen a las muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación [...] Desarrollo que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierra en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia. (Freire, 1969, p.81)

[...] necesita una reforma urgente en y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política [...] Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos [...] que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transividad, críticamente, o cada vez más racional. La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. (Freire, 1969, pp.83-85)

Paulo Freire plantea una educación que posicione al hombre frente a los problemas de su tiempo y de su espacio, a través del estudio y la conexión con sus propias condiciones de vida. Donde se experimente el debate y el análisis de los problemas. Insiste en la ruptura necesaria con una educación verbosa, asistencialista y que no comunica, que no investiga, que evita el debate, memorística y estática, pasiva y no creadora; en una educación que impone, afirma, no es posible aprender a discutir y a debatir.

Criticando la tendencia educativa del momento, afirma:

[...] Es verbosa, es palabrería, es “sonora”, “es asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes [...]. (Freire, 1969, p.89)

No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los “descubrimientos” –que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua. (Freire, 1969, p.90)

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua. (Freire, 1969, p.91)

Esta nos parecería una de las grandes características de nuestra educación: ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando, poco o casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más creadoras, todo o casi nada que nos lleve, desgraciadamente, a la pasividad, al mero “conocimiento” memorizado, que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración, nos deja en posición de sabiduría inauténtica [...] La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. (Freire, 1969, p.92)

El educando como sujeto del aprendizaje. Sobre el rol del educando en el proceso de aprendizaje, Paulo Freire señala el necesario involucramiento del educando como actor, como sujeto del aprendizaje. Continuando sus planteamientos sobre la tendencia educativa del momento crítica el hecho de que se trabaja sobre el educando y no se trabaja con el educando. (Freire, 1969, p.93)

Una educación para la concienciación. A partir de su experiencia en proyectos de educación de adultos, Paulo Freire crea dos instituciones, dicho por él “de educación cultural popular”, se trata del “círculo de cultura” y el “centro de cultura”, proponiendo rupturas con denominaciones que asociadas a la escuela tradicional suponían inmovilidad, pasividad y alienación. Así, en lugar de escuela le llamó círculo de cultura, en lugar de profesor le llamó

coordinador de debates, en lugar de aula discursiva le llamó dialogo y en lugar de alumno le llamó participante de grupo (Freire, 1969, p.98. Nota 2). No se trata de un simple nominalismo, sino de posibilitar los cambios culturales que el acto educativo liberador precisaba.

La metodología se centró en debates de temas seleccionados a partir de los intereses y necesidades de los educandos. No fueron temas impuestos desde un plan ajeno al grupo de estudio, por lo tanto respondían al contexto y a la experiencia vital del grupo. El diálogo fue la estrategia fundamental.

[...] instituímos debate de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación. La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir [...] Se esquematizaban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes. [...]. (Freire, 1969, pp.98-99)

En la primera experiencia de alfabetización de adultos, Paulo Freire retoma los núcleos fundantes de la educación popular expuestos en la misma obra de referencia. Veamos los detalles, según los presenta el mismo autor. (Freire, 1969, pp.100-113)

1. La posición normal del hombre es estar en el mundo y con el mundo, en permanente relación, creándolo y enriqueciéndolo.
2. De la relación permanente con el mundo -con la realidad y en la realidad- el hombre capta los datos que le ofrece la realidad y desarrolla su posición de sujeto a objeto, generando conocimiento el cual expresa a través del lenguaje. Esta relación es inherente al hombre y le es propia de su condición ontológica. Siempre hay un saber que nace de la experiencia.
3. El conocimiento generado a través de la relación del hombre con su realidad no es puro ni es ingenuo. El hombre capta la realidad desde tres modos de conciencia o de comprensión de la realidad: desde la conciencia ingenua, desde la conciencia mágica o desde la conciencia crítica. A la naturaleza de la comprensión, sea ingenua, mágica o crítica, le corresponde la naturaleza de la acción.

A cada tipo de conciencia corresponde una forma de situarse ante el mundo, de entenderse en la realidad y de actuar sobre ella: (Freire, 1969, pp.101-102)

La conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales [...] Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad.

[...] La conciencia ingenua [...] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada [...] lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad.

La conciencia mágica [...] no se considera “superior a los hechos” [...] Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre [...] la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.

4. La educación es capaz de colaborar con el pueblo en la organización reflexiva de su pensamiento, poniendo a su disposición los medios para adquirir una conciencia crítica, superando la captación mágica o ingenua.

Trata entonces de una educación que responda a las condiciones de la realidad, integrada a la democratización, que ayude al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de ser sujeto. Una educación basada en un método activo capaz de hacer crítico al hombre a través del debate de situaciones existenciales.

Paulo Freire destaca la categoría pueblo refiriéndose a los excluidos, los más pobres, los empobrecidos, quienes más adelante son identificados con la categoría “oprimidos”. Así lo popular fue identificándose con la categoría pueblo pobre. La categoría pueblo la contrapone a la categoría élite dominante.

¿Cómo hacer esa educación que ayude al pueblo?

De las afirmaciones anteriores sobre el tipo de educación necesaria para educar la conciencia crítica, Paulo Freire también se plantea las preguntas por el cómo realizar esta educación. ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a la realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear y a comprometerse con su realidad? Para lo que plantea un itinerario pedagógico que delinea los fundamentos de la educación popular expuestos en el desarrollo de toda su obra. Veamos: (Freire, 1969, pp.103-113)

a) Un método activo, dialogal, participante, crítico y de espíritu crítico

El diálogo como relación horizontal resultante de relaciones de igualdad, diferente a relaciones de verticalidad donde uno está sobre el otro. Los valores referenciales son el amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza; de estos valores se nutre el diálogo para comunicar. Paulo Freire retoma las conocidas como virtudes teologales: fe, esperanza y amor. Se trata entonces de un método que promueve unas relaciones de confianza, de afecto, de reconocimiento y credibilidad, porque entiende al ser humano sujeto creador de conocimiento y de sentidos.

Paulo Freire utiliza la categoría amoroso y desamoroso, para diferenciar el diálogo del antidiálogo. El antidiálogo es desamoroso, por ser acrítico; no es humilde, es desesperante, arrogante y autosuficiente. No comunica. De ahí que plantea el diálogo como pedagogía de comunicación para vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

b) Una modificación del programa educacional

El diálogo, como pedagogía de comunicación, cuando dialoga lo hace con alguien y sobre algo. Ese algo plantea Paulo Freire debe ser el programa educativo que se defiende. Como anteriormente deja claro, dicho programa parte de los intereses de los educandos, de sus realidades y experiencias vitales para ayudarles a comprenderla para transformarla. En este

mismo orden, Paulo Freire refiere que uno de los primeros temas para la reflexión debe ser el concepto antropológico de cultura.

¿Qué se espera que el hombre entienda sobre el carácter antropológico de la cultura?
Paulo Freire plantea los siguientes criterios:

- La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura.
- El papel activo del hombre en y con su realidad.
- El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres.
- La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo. Cultura es toda creación humana.
- La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador.
- El sentido trascendental de sus relaciones.
- La dimensión humanista de la cultura.
- La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, no es dada, sino creada.
- La democratización de la cultura como dimensión de la democratización fundamental.
- El hombre en el mundo como sujeto y no como objeto.

[...] Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural [...] Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de una gran místico, o de un gran pensador [...] Que cultura es toda creación humana. (Freire, 1969, p.106)

c) El uso de técnicas tales como la reducción y la codificación

En el caso citado por Paulo Freire, para entender el concepto de cultura desde una perspectiva gnoseológica y antropológica, se realiza la reducción del concepto en trazos fundamentales, situaciones existenciales “codificadas” para desafiar a los grupos y proceder a su

descodificación. En la experiencia que el autor relata los trazos tratan de imágenes de la realidad que inicialmente provocan la curiosidad para iniciar el debate mediado por el coordinador de debates.

Plantea Paulo Freire que en este proceso de descodificación el participante se descubre como persona, reconoce su dignidad intrínseca y adquiere una mejor comprensión del mundo. Comienza el proceso de saberse un ser situado y creador.

En esta perspectiva, se plantea un método que sea instrumento del educando al mismo tiempo que del educador, que identifique el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje. (Freire, 1969, p.108)

1.1.2 Pedagogía del oprimido: concepción de educación y la liberación de los hombres

En *Pedagogía del oprimido*,³ escrita en 1968, Paulo Freire amplía y profundiza su pensamiento y propuesta pedagógica situándose en el marco de una sociedad donde existen hombres oprimidos y hombres opresores e identificando la opresión socioeconómica y cultural. Parte de la vocación del ser humano de ser más, de su propia humanización. Reafirma uno de los rasgos fundante de la educación popular: su opción por los oprimidos-excluidos, su no neutralidad.

Pero el oprimido, por su sola condición de oprimido no está ajeno a ser también un opresor. Es en este reconocimiento de su propia deshumanización donde la pedagogía se juega el tipo.

La deshumanización, que no se verifica solo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de

³ *Pedagogía del oprimido* fue publicada por primera vez el año 1970. Su punto de partida es la reflexión presentada en *Educación como práctica de la libertad*, profundizando los núcleos fundantes del pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica.
(Freire, 1970, p.40)

Veamos los núcleos de la educación popular que se distinguen en esta obra.

Superar la contradicción opresores-oprimidos

La pedagogía del oprimido es abierta, se va rehaciendo, se elabora con el oprimido que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos para la lucha por la liberación. Es necesario como punto de partida que el oprimido descubra que también aloja al opresor dentro de sí, por esto la pedagogía de oprimido se constituyó en un instrumento para este descubrimiento crítico. El oprimido debe darse cuenta de su adherencia al opresor.

[...] La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman [...]. (Freire, 1970, p.43)

La liberación de la contradicción, afirma Paulo Freire, es un pacto doloroso. La liberación trae al mundo este hombre nuevo, ni oprimido, ni opresor, sino liberándose.

La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión

En la concepción bancaria la educación se convierte en un depósito, donde el educador deposita contenidos a los educandos quienes memorizan y repiten. El educador hace comunicados, pero no se comunica. No se genera creatividad. El saber corresponde al educador.

[...] Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de la acción de la acción que se ofrece a los educandos es el de recibir depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan [...] en esta versión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber [...] el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. (Freire, 1970, pp.78-79)

La concepción problematizadora de la educación y la liberación

La liberación auténtica, afirma Paulo Freire, es humanización en proceso. Es praxis. Implica acción y reflexión sobre la realidad donde el hombre se sitúa, para transformarla. Es una educación de la problematización de las relaciones del hombre con el mundo, es un acto cognoscente. Supera la contradicción educador–educandos porque privilegia la relación dialógica. (Freire, 1970, p.91)

Paulo Freire caracteriza la educación problematizadora o liberadora según sigue: (Freire, 1970, pp.90-101)

- La liberación auténtica es praxis. Es acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.
- Se basa en una comprensión de los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. Problematicación de los hombres en sus relaciones con el mundo.
- Respondiendo a su intencionalidad da existencia a la comunicación. Afirma la dialogicidad y se hace dialógica.
- Es un acto cognoscente de educando y educador. Rompe los esquemas verticales característicos de la educación bancaria. Educador y educando son sujetos del proceso.
- Los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.
- La educación problematizadora es de carácter reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad.
- Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados.
- La reflexión que propone no es abstracta. Es sobre los hombres en sus relaciones con el mundo.
- Los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que se les presenta como una realidad en transformación, en proceso.

- Se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción.
- Parte del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.
- Es profética y esperanzada.
- Su punto de partida es la relación hombre-mundo. Propone a los hombres su situación como problema.
- Tiene sentido en la medida en que orienta al hombre hacia su vocación histórica, su ser más, su propia humanización. Su humanización solo puede realizarse en la comunión, en la solidaridad.

Es el pensamiento de Paulo Freire, político-pedagógico, que marca el inicio de lo que en América Latina se ha llamado “educación popular”, caracterizada en el presente acápite.

1.1.3 Concreciones sobre la educación popular en América Latina

La educación popular inicia cerca de los años 60, con la elaboración y difusión del pensamiento de Paulo Freire. Su expansión y multiplicación cobra fuerza en el contexto latinoamericano de los años 80, como una opción social, cultural y educativa orientada a los grupos excluidos, el llamado “pueblo”. Se asumió a sí misma como práctica alternativa socioeducativa con contenido político.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina es considerado la institución custodia de la educación popular. Esto así por su preocupación por mantener la memoria histórica del proceso, articular instituciones que promueven este enfoque y sistematizar los principales aportes institucionales y conceptuales que desde la educación popular se ha ofrecido al mundo. Consideramos pues relevante para la investigación traer la mirada reflexiva que el CEAAL hace sobre la educación popular.

[...] a lo largo de los años 80 se fortalecieron y multiplicaron los grupos populares de resistencia que, desde la sociedad civil, buscaban defender su calidad de vida, ahora al margen de

los apoyos oficiales. Si bien -a nuestro entender- esas organizaciones funcionales, en su mayoría, no llegaron a constituirse en movimientos sociales. (CEAAL, 1994, p.4)

La educación popular se entendió como una opción social, cultural y educativa por los grupos subordinados (por los dominados, o los explotados, o por el pueblo...). De allí que, para entender y orientar su acción, la Educación Popular debió recurrir a los discursos teóricos que buscaban dar cuenta de la exclusión y que apuntaban al cambio de las relaciones en la sociedad. Así fue que buena parte de los educadores populares se adhirieran explícitamente a algunas tesis centrales del marxismo, tal como el discurso se manejaba en Latinoamérica durante los años 70 [...] así, en los casos en que se hablaba del “pueblo” y de “lo popular” se hacía con connotaciones muy similares a las que el marxismo asigna a “la clase”. (CEAAL, 1994, p.5)

[...] una “nueva forma de hacer política”, propia de un tiempo en que el protagonismo habría dejado de pertenecer a los partidos (que han sido desarticulados) y estaría pasando a los “movimientos sociales” [...] había comenzado a demandar a las instancias políticas más profesionales que se constituyeran como referentes conectados con esa dimensión política de la vida cotidiana de todas las personas, especialmente en el ámbito económico y del desarrollo. (CEAAL, 1994, p.5)

El criterio de “alternativo”, aplicado a las prácticas y a los propósitos de esa Educación Popular de los años 80, expresa bien ese enfoque de crítica radical: frente al autoritarismo político y al liberalismo económico, la Educación Popular proponía impulsar un orden paralelo y fundado sobre principios y valores distintos. De allí que la Educación Popular no se preocupó prioritariamente de establecer algún diálogo con el ámbito estatal u oficial, sino que se dedicó más a realizar “micro-experiencias” y a impulsar procesos en torno a valores y prácticas alternativas, a la espera de las condiciones que permitieran su desarrollo en perspectiva política y “macro-experiencias”. (CEAAL, 1994, p.5)

En muchos casos existió una lectura muy ortodoxa de “la escuela oficial”, en la línea de “aparato instrumental” que proponía el discurso más general de Louis Althusser (en especial en “Los aparatos ideológicos del Estado”) y que había sido aplicado a la escuela por Bowless y Gintis (“Schooling in Capitalist America, Educational reform and the contradiction of economic life”). (CEAAL, 1994, p.5)

Son identificadas las temáticas que aparecen en la agenda latinoamericana para el contexto de los años 90:

Lo político en la educación popular:

La educación popular se define como una intención política a favor de los sectores populares, crítica respecto del sistema y de las acciones que reproducen la pobreza, la discriminación y la injusticia social. Es una práctica con sentido y pertinencias políticas.

Toda práctica educativa tiene fuerza política. Toda acción política debe ser educativa “[...] debe crear hegemonía que, en el sentido gramsciano, significa convocar a una adhesión activa y que, por eso, es una relación distinta tanto de la imposición como del engaño, ya que obliga a un auténtico reconocimiento y encuentro vinculante de las dos partes: de la que convoca y de quienes adhieren”. (CEAAL, 1994, p.10)

Lo educativo en la educación popular:

¿Cuál es el saber pedagógico que funda y da sentido a las prácticas de la educación popular? Para la educación popular, lo educativo estuvo siempre articulado a prácticas sociales y a constitución de sujetos. Lo educativo tiene un abordaje integral. (CEAAL, 1994, p.10)

Educación popular y constitución de sujetos sociales:

La conformación de sujetos colectivos, activos, responsables, ha estado siempre en la perspectiva de la Educación Popular. Algunos lo han enfocado como una mediación necesaria entre lo educativo y lo político; otros lo han enfocado más como un fin en sí mismo [...] Hoy resulta indispensable avanzar, profundizando en los procesos y mecanismos que relacionan lo social (las circunstancias generales) y lo psicológico (las percepciones singulares de esas circunstancias y su traducción en motivaciones); ese campo se ha manejado como si las circunstancias externas produciesen efectos mecánicos en la subjetividad. (CEAAL, 1994, p.11)

1.1.4 La cuestión metodológica en la educación popular

Desde los inicios, Paulo Freire insistió en que las técnicas expositivas son ineficaces para el trabajo liberador y delinea el principio metodológico que hay que tener en cuenta: partir de la realidad del educando. Solo así, partiendo de la realidad del educando este puede apropiarse críticamente de la realidad y transformarla. La cuestión metodológica en la educación popular se constituyó en uno de los principales aportes al pensamiento latinoamericano y al cambio en la escuela. Cuando se habla de la educación popular en la escuela es obligatorio recurrir a la cuestión metodológica, qué cambiar y cómo cambiar.

Oscar Jara plantea la cuestión metodológica en la educación popular a partir de *la teoría dialéctica del conocimiento*, esto es partir de la práctica, teorizar sobre ella y regresar a la práctica; partir de lo concreto, realizar un proceso de abstracción y regresar de nuevo a lo concreto.

Emprender un proceso educativo significa poner en práctica una determinada teoría del conocimiento, puesto que la acción educativa en sí misma, es un proceso de creación y recreación de los conocimientos. Nosotros basamos nuestra concepción metodológica (es decir, nuestra concepción sobre la lógica interna del proceso de la educación popular), en la teoría dialéctica del conocimiento: partir de la práctica, teorizar sobre ella y regresar a la práctica; partir de lo concreto, realizar un proceso de abstracción y regresar de nuevo a lo concreto. (Jara, s.f., p.24)

La práctica es el punto de partida para el proceso de conocimiento. El cómo vivo, cómo percibo la realidad, descubrir las contradicciones internas de la realidad social y elaborar deducciones y juicios propios. Volviendo a verificar la comprensión racional para confirmar la validez del conocimiento. (Jara, s.f., p.25)

En esta concepción la teoría es una guía para la acción, no es verdad absoluta ni vacía. Tampoco es imparcial o neutro. Requiere un proceso de análisis y síntesis.

[...] El conocimiento de las leyes de la historia y la sociedad, no se realiza para absolutizarlo y formalizarlo en dogmas universales, sino para utilizarlo en hacer más eficaz y racional la acción

sobre esas mismas leyes, impulsando concientemente el proceso histórico, en función de los intereses de la clase de las masas populares. (Jara, s.f., p.26)

Jara (s.f., pp.26-27) destaca cuatro sentidos al teorizar:

- 1) Realizar un proceso ordenado de abstracción, que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos participares, a sus causas internas –estructurales e históricas– para podernos explicar su razón de ser, su sentido”. Este proceso de abstracción no puede ser, por tanto, inmediato ni espontáneo, sino que debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas, lo que implica seguir necesariamente un recorrido ordenado de análisis y síntesis, para hacerlo coherente.
- 2) Llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: esa unidad compleja, y contradictoria que constituye la realidad concreta (interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados). Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto”. (p.26)
- 3) Permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Es decir, adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso causal de los hechos y su dinámica interna, que lleve a profundizar, ampliar y actualizar constantemente el conocimiento que se tiene sobre ellos. Esto significa, a la vez, una exigencia de permanente impulso a la capacidad creadora y a la re-elaboración de los elementos de interpretación teórica para adecuarlos a las nuevas circunstancias, y orientar por tanto, de manera efectiva y realista, la nueva acción sobre ellas”. (p.27)

El conocimiento teórico se convierte en un instrumento activo de crítica, en manos de las clases populares.

- 4) Este proceso de formación teórico práctico, debe llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidad de pensar por sí mismas. Así podrán asumir convicciones propias.

La educación popular, por lo tanto, para impulsar esta capacidad de apropiación de la realidad, sólo puede llevarse a cabo como una tarea sistemática que exige un rigor científico en su planteamiento y ejecución. (p.28)

Una concepción metodológica de la educación popular, basada en esta teoría del conocimiento, no buscará por tanto conseguir un “aprendizaje” memorístico de las leyes de la dialéctica, ni de las definiciones de “plusvalía”, “modo de producción” o “lucha de clases” de determinado texto, por el contrario, buscará impulsar un proceso de abstracción que permita llegar a descubrir las leyes históricas y los conceptos como categorías teóricas para la interpretación y transformación de la realidad en que se viva. (Jara, s.f., p.28)

En síntesis, la concepción metodológica dialéctica de la educación popular, pone su atención en las situaciones concretas que surgen de la práctica, para analizarlas, hacer deducciones, confrontarlas con otra experiencias, conceptualizarlas, emitir juicios críticos, etc., para así orientar eficazmente las acciones de clase sobre estas mismas situaciones [...] lo que se trata es de poner en práctica sobre la base de la teoría dialéctica del conocimiento, una concepción metodológica del proceso educativo.

[...] partir siempre de las necesidades concretas y demandas específicas que un determinado grupo o sector se plantee [...] Esto nos exigirá entonces, desarrollar programas sistemáticos de formación, que apunten a responder teórica y prácticamente a esas necesidades y demandas. (Jara, s.f., p.29)

1.1.5 Relación entre educación pública y educación popular

Una de las novedades que ofrece el Centro Poveda es la articulación que ha logrado entre la educación pública y la educación popular, esta relación ha estado en la esencia institucional. Paulo Freire se plantea la pregunta: ¿es posible hacer educación popular en la escuela pública? O ¿solo es posible hacer educación popular en espacios informales, fuera de la escuela, en los movimientos populares? (Freire, 1993, p.96)

Estas preguntas marcan diferentes momentos del Centro Poveda, en los que se plantea su sentido y razón de ser. Tal como lo expresan en la autoevaluación acompañada realizada el año 1992. Veamos:

Revisar la dimensión política-pedagógica, es decir la articulación entre la educación popular y la educación formal. Se expresa esa idea también como necesidad de revisar la propuesta del CP en relación a la transformación de la escuela [...]. (Camargo, 1992, pp.14-15)

Profesionalizar la educación popular, lo que implica que no debe quedarse como educación marginal, sino convertirla en alternativa de poder. (Centro Poveda, 1991-1992, p.17)

Paulo Freire afirma que es posible hacer educación popular en la educación pública, es decir, es posible una práctica político pedagógica en la educación formal, en la escuela. Veamos cómo se plantea dicha relación.

¿Cómo se plantea la relación entre la educación pública y la educación popular?

Como punto de partida Paulo Freire plantea la comprensión crítica de la práctica educativa, afirmando que no hay práctica educativa que escape a los límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales. Considera que, si bien es cierto que la educación es relevante, también es cierto que en sí misma no lo puede todo. En este último sentido advierte sobre el optimismo ingenuo que pone en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas y al mismo tiempo advierte sobre el pesimismo igualmente acrítico que supone que la educación solo puede algo después de las transformaciones infraestructurales. Ambas posturas Paulo Freire las llama ingenuas. (Freire, 1993, pp.96-97)

Paulo Freire propone un nuevo concepto de Historia. Afirma que una visión mecanicista de la historia donde los hechos vienen predeterminados y no es posible intervención niega cualquier posibilidad a la educación, de ahí la necesidad de entender la Historia desde otra perspectiva, y plantea la comprensión de la Historia como posibilidad, rompiendo con un

concepto mecanicista de Historia, donde todo viene predeterminado, fatalmente dado. Sin negar los factores condicionantes a los que estamos sometidos, al comprender la Historia como posibilidad se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la construcción del mundo, es decir, el sabernos sujetos en la historia. (Freire, 1993, p.97)

Reconoce mi cuerpo como cuerpo consciente que puede moverse críticamente en el mundo [...] Reconoce mi individualidad que no se diluye en lo social, pero tampoco crece fuera de lo social. Reconoce, finalmente, el papel de la educación y sus límites. (Freire, 1993, p.97) (Traducción propia).

Paulo Freire maneja cinco conceptos: conciencia, subjetividad, inteligencia, cuerpo, mundo, como parte de un mismo cuerpo, individual y social. Considera que: “Solamente la comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo [...] en la comprensión de la Historia como posibilidad, es posible comprender el problema”. (Freire, 1993, p.98) (Traducción propia).

Somos un cuerpo consciente en el mundo, es a partir de esta relación dialéctica, como comprensión de la Historia como posibilidad, es posible comprender el problema de la escuela y/o la educación formal.

1.1.5.1 ¿Cómo se plantea el papel de la escuela desde la educación popular?

Mientras una corriente de pensamiento plantea la escuela como reproductora de la ideología dominante, Paulo Freire presenta la escuela como oportunidad.

La crítica a la explicación mecanicista de la Historia que hace Paulo Freire, tiene sentido en cuanto se plantea el papel de la escuela como reproductora de la ideología dominante, lo que Paulo Freire debate planteándolo como un error de análisis por no haber percibido que la subjetividad juega también un papel importante en la lucha histórica (Freire, 1993, p.98). Crítica que podemos hacer a los planteamientos de Foucault, por ejemplo, los que veremos más adelante.

Es decir, aunque seamos “programados para aprender” no somos puramente determinados. Es en este sentido que al lado de una tarea reproductora que tiene la educación, hay otra que le puede contradecir.

Si la reproducción de la ideología dominante implica, fundamentalmente, el ocultar verdades, la distorsión de la razón de ser de los hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían contra los intereses dominantes, la tarea de las educadoras y los educadores progresistas es desocultar –mostrar– verdades, jamás mentir. La desocultación [desenmascarar] no es de hecho tarea para los educadores al servicio del sistema. (Freire, 1993, p.98) (Traducción propia).

Paulo Freire advierte sobre la trampa del poder cuando las clases dominantes hasta estimulan a los educadores progresistas en cuanto a la discusión sobre derechos, medio ambiente etc. Pero es importante tener claro, así lo señala, que la verdadera intención de cambio de las autoridades debe verse impresa en el presupuesto, es decir en el gasto público que se invierte en educación, en las zonas donde más falta hace. El presupuesto, afirma, revela las opciones político-ideológicas de los que se encuentran en el poder. (Freire, 1993, p.99)

Las diferencias, a veces astronómicas, entre los gastos públicos en las áreas ya embellecidas y bien instrumentalizadas de la ciudad y los pocos recursos previstos para las zonas periféricas y marginadas de la ciudad. (Freire, 1993, p.99)

Según Paulo Freire, una propuesta reaccionaria en educación implica una respuesta inmediata del poder. Una propuesta de cambio en la educación pública traerá respuestas inmediatas, no acogedoras, de quienes ostentan el poder. De tal forma que prácticas progresistas no podrían ser abiertas y libremente realizadas, de ahí que amerita de educadores y educadoras con claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, con táctica y estrategia, para no dejarse intimidar, esto es también, según Paulo Freire (1993, pp.100-101), hacer educación popular. Lo que significa:

- Reconocer la capacidad humana de decidir y de optar, aunque se esté sometida a condicionamientos, pero no está determinado.

- Asumir una posición críticamente optimista.
- Comprender la Historia como posibilidad, la configuración de seres humanos como sujetos y no solo como objetos.
- Jamás separar de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad.
- Estimular la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en sentido de la superación de las injusticias sociales.
- Respetar los educandos, no importa cuál sea su posición de clase.
- Trabajar el conocimiento con rigor a partir del saber de experiencias hecho.

Lo innegociable en una escuela que trabaja desde la educación popular

Paulo Freire (1993, pp.101-102) señala los indicadores innegociables en una escuela que trabaja desde la educación popular:

- La escuela defiende una práctica educativa comprometida y orientada hacia la justicia social.
- La educación popular jamás separa el aprendizaje de los contenidos y el desvelamiento de la realidad.
- Estimula la presencia organizada de las clases populares en la transformación democrática de la sociedad, es decir, la superación de las injusticias sociales.
- Respeto a los educandos y considera sus saberes propios, hechos de sus experiencias, trabaja a partir de dichos saberes, trabajando el conocimiento con rigor.
- Las educadoras y los educadores necesitan formación científica y claridad política para superar los desvíos que, se no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en minoría significativa.
- Entiende la importante de los padres, madres, la comunidad, los movimientos populares en la escuela con los cuales también se aprende.

- Entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, posesión de la directora o el director.
- Supera los prejuicios de raza, clase, sexo y se radicaliza en la defensa de la substantividad democrática.
- Instaure relaciones democráticas dentro de la escuela y en la relación de la escuela con el mundo fuera de ella.
- Critica también la naturaleza autoritaria de la escuela y del capitalismo. Reconoce que las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas.

Es una gestión democrática y participativa. Señala Paulo Freire que en el enfoque tradicional, una gestión es democrática en la medida en que el profesor enseñe, el alumno estudie, el vigilante vigile, el director ordene, etc. El director es la única palabra a ser escuchada. Sin embargo, en el enfoque progresista que se promueve desde la educación popular, deben ser respetadas estas tareas, importantes todas para la vida de la escuela, pero el director no es quien tiene la última palabra.

Paulo Freire denuncia el discurso neoliberal para el cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, esto es, la transmisión de un conjunto de conocimientos necesarios a las clases populares para su sobrevivencia. Esto, afirma, más que una postura políticamente conservadora, es una posición epistemológicamente insostenible y que hiere la naturaleza del ser humano, que existe para algo más serio que el simple adiestramiento. (Freire, 1993, p.109)

Sobre el sentido de la escuela continuaremos en el acápite Educación y Teoría Crítica.

1.2 Referentes eclesiales y teológicos: fe - praxis y opción por los pobres

El nacimiento del Centro Poveda está marcado por una experiencia de fe. El grupo de fundadores/as organizados en la Institución Teresiana y/o amigos muy cercanos de dicha

institución se plantean la fundación del Centro Poveda como mediación para la realización de su misión y lo que ellos llaman “el reino de Dios en la tierra”. Esta huella religiosa marca el compromiso institucional y las opciones de trabajo del Centro Poveda.

El Concilio Vaticano II (1961-1965), la II Conferencia Episcopal Latinoamericana celebrada en Medellín- Colombia (1968),⁴ la Teología de la Liberación y la Educación Liberadora, así como la III Conferencia Episcopal Latinoamericana celebrada en Puebla-México (1979) forman parte del movimiento gestor de la Educación Popular en América Latina y por ende de los grupos y organizaciones que dedicaron su vida a la realización de cambios para la transformación de las realidades de opresión e injusticia. No es posible entender la propuesta del Centro Poveda y la dedicación de su equipo fundador sin estos referentes religiosos. En sus voces:

Fundar el Centro Poveda fue atender al clamor de la Iglesia por los pobres [...] (Henríquez, 2013).

El momento es de vitalidad de la Iglesia católica, con un movimiento de cristianos deseosos de articular su fe cristiana con el compromiso social, impulsados por las encíclicas sociales, por el Concilio Vaticano II, por las Conferencias Episcopales y por los movimientos de liberación -en reacción a la opresión capitalista- basados en la teoría de la dependencia, en la pedagogía de Paulo Freire y en otros movimientos culturales. En ese mismo contexto, la Institución Teresiana, organización propulsora del Centro Poveda, en sus Asambleas Generales de los años 1975 y 1977 también se re-mira e intenta responder como obra de la Iglesia a los desafíos del Concilio Vaticano II y de la Conferencia de Medellín.

La foto de Helder Câmara, obispo brasileño, colocada en la antesala del local del Centro Poveda, con el siguiente mensaje fueron testigos de su fundación, dando testimonio de la labor de Iglesia y de la opción preferencial por los pobres, muestra además elementos de la metodología, la pedagogía de la indignación, la pedagogía problematizadora y la fe comprometida que animaría al grupo de intelectuales fundador de la institución.

⁴ La Primera Conferencia Episcopal Latinoamericana fue celebrada en Río de Janeiro, Brasil, el año 1955. De esta conferencia se destaca la creación del Consejo Episcopal Latinoamericano -CELAM-.

Cuando doy comida a los pobres, me llaman santo. Cuando pregunto por qué los pobres no tienen comida, me llaman comunista. (Don Helder Câmara [1909-1999. Fortaleza, Brasil], obispo brasileño (Rocha, 1999)).

Veamos los referentes eclesiales y teológicos que de manera directa incidieron en el pensamiento fundador del Centro Poveda.

1.2.1 Concilio Vaticano II

El Concilio Vaticano II fue una reunión de arzobispos y cardenales de la Iglesia Católica. Fue convocado por el Papa Juan XXIII el 25 de diciembre de 1961, quien dio apertura a la primera sesión en 1962, falleciendo al año siguiente. El Concilio finalizó en 1965 bajo el papado de Pablo VI. Entre sus finalidades estuvo la de adaptar la Iglesia y sus instituciones a las necesidades de los nuevos tiempos. (Concilio Vaticano II, SC, p.1)

El Concilio dio a luz a cuatro (4) constituciones, esto es documentos que contienen las preposiciones doctrinales, los principios de reforma y renovación, así como las opciones pastorales. Las constituciones son:

- *Dei Verbum* (Constitución Dogmática sobre la Divina Revelación)
- *Lumen Gentium* (Constitución Dogmática sobre la Iglesia)
- *Sacrosanctum Concilium* (Constitución sobre la Sagrada Liturgia)
- *Gaudium et Spes* (Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual)

La Constitución Dogmática sobre la Iglesia fue considerada la más relevante del Concilio, pero la Constitución *Gaudium et spes* influyó notablemente a la Iglesia latinoamericana.

Otros documentos de importancia emitidos por el Concilio fueron las Declaraciones y los Decretos, a través de los cuales dan a conocer la postura de la Iglesia:

Declaraciones:

- *Gravissimum Educationis* (Declaración sobre la Educación Cristiana)
- *Nostra Aetate* (Declaración sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas) *Dignitatis Humanae* (Declaración sobre la libertad religiosa)

Decretos:

- *Ad Gentes* (Decreto sobre la actividad misionera de la Iglesia)
- *Presbyterorum Ordinis* (Decreto sobre el ministerio y vida de los presbíteros)
- *Apostolicam Actuositatem* (Decreto sobre el apostolado de los laicos)
- *Optatam Totius* (Decreto sobre la formación sacerdotal)
- *Perfectae Caritatis* (Decreto sobre la adecuada renovación de la vida religiosa)
- *Christus Dominus* (Decreto sobre el ministerio pastoral de los obispos)
- *Unitatis Redintegratio* (Decreto sobre el ecumenismo)
- *Orientalium Ecclesiarum* (Decreto sobre las Iglesias orientales católicas)
- *Inter Mirifica* (Decreto sobre los medios de comunicación social)

Para el tema que nos ocupa destacamos la Constitución *Gaudium et Spes*, la que se refiere a la situación del hombre en el mundo, cuáles son sus esperanzas y temores, los cambios que ha sufrido el mundo en el orden social, religioso, moral y psicológico, así como los desequilibrios en el mundo moderno, sus desgracias y conflictos; la Iglesia y la vocación del hombre, la dignidad humana y el pecado; algunos problemas más urgentes que había que enfrentar. Subraya las dimensiones de la dignidad humana o las condiciones para vivir una vida verdaderamente humana: el alimento, el vestido, la vivienda, el derecho a la libre elección de estado y a fundar una familia, a la educación, al trabajo, a la buena fama, al respeto, a una adecuada información, a obrar de acuerdo con la norma recta de su conciencia, a la protección de la vida privada y a la justa libertad también en materia religiosa. (Concilio Vaticano II, GS, p.22)

Aborda la misión de la Iglesia en el mundo en relación a cada hombre y a la sociedad, haciendo referencia al deber de los cristianos de instaurar el reinado social de Cristo en la tierra. (Concilio Vaticano II, GS, p.43)

Otro documento que destacamos es la declaración *Gravissimum Educationis* sobre la educación cristiana. Trata los siguientes temas: derecho universal a la educación y su noción, la educación cristiana, los educadores, varios medios para la educación cristiana, la Importancia de la escuela, obligaciones y derechos de los padres, la educación moral y religiosa en todas las escuelas, las escuelas católicas, entre otros. Afirma que los niños y los adolescentes tienen derecho a la educación fundado su dignidad como personas humana. Se considera las escuelas como uno de los medios de mayor importancia en la educación.

En síntesis, el compromiso de los cristianos con cuestiones como el desarrollo, la justicia y la paz fue quedando cada vez más claro y urgente a través de textos del magisterio eclesiástico, como la *Mater et Magistra* (1961) y la *Pacem in Terris* (1963) de Juan XXIII. El Concilio Vaticano II promovió un nuevo espíritu en la acción pastoral de la Iglesia. Específicamente, la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* afirmó la responsabilidad de los cristianos en relación con las alegrías y tristezas, esperanzas y angustias “de los hombres de hoy, sobretodo de los pobres y de todos los que sufren” (Concilio Vaticano II, GS, p.1). Todos esos textos insistieron en la urgencia de suprimir las desigualdades y en la necesidad de un desarrollo económico orientado al servicio del ser humano. La *Populorum Progressio* (1967) de Pablo VI se centró en el tema del desarrollo integral en un contexto diferente que abre nuevas perspectivas.

El Concilio Vaticano II en América Latina se contextualiza a través de la II y III Conferencias Episcopales Latinoamericanas, las cuales estuvieron marcadas por la pregunta: ¿Cómo ser cristiano en un mundo marcado por la injusticia, la desigualdad y la exclusión social? ¿Quiénes son los pobres? ¿Cuáles son sus rostros? Estas Conferencias trataron de la puesta en práctica de las conclusiones del Concilio Vaticano II en la realidad latinoamericana, como veremos más adelante.

1.2.2 II Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín

La II Conferencia Episcopal Latinoamericana realizada en Medellín el año 1968, titulada “La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio”, abordó los siguientes temas:

- Promoción humana para los valores de la justicia, la paz, la educación y la familia.
- La evangelización a través de la catequesis y la liturgia, la pastoral popular y la de las élites.
- Los problemas de los miembros de la Iglesia.

Tres dimensiones marcarían el rumbo de la Iglesia a partir de esta importante reunión:

- La opción por los pobres, luchando contra la injusticia.
- Las comunidades eclesiales de base.
- La liberación.

En Medellín se proclamó que la Iglesia debe comprometerse en el proceso de transformación de los pueblos latinoamericanos, respondiendo al llamado del Vaticano II de reinsertarse en el mundo. Se reconoció que los hombres y las mujeres latinoamericanos viven en situación de miseria que es considerada como una gran injusticia, y se proclamó la “opción por los pobres”.

La realidad de América Latina comenzó a ser descrita por la Iglesia como una situación de injusticia, de “violencia institucionalizada”. Se afirmó que América Latina vivía en una situación de dependencia y de subdesarrollo, fruto del desarrollo capitalista del mundo occidental. El sentido más profundo de las afirmaciones de la Iglesia frente a la situación de América Latina estuvo en insistir en la necesidad que tenían los pueblos oprimidos de tomar las riendas de su propio destino, iniciándose así un camino de reconocimiento del pobre como sujeto.

A partir de la Conferencia de Medellín, surgen las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) y los Círculos Bíblicos, con la nueva consciencia eclesial y articuladas por la idea de la Iglesia como Pueblo de Dios, que al buscar la articulación entre la fe y la vida, se centran en los imperativos del Reino de Dios, como la justicia, la solidaridad y la paz. En este sentido Medellín se convirtió en un espíritu, un compromiso cristiano dinamizador y transformador.

El tema educativo en Medellín cobra alta relevancia, incorporando los referentes de la pedagogía de Paulo Freire. Se refiere al sentido humanista y cristiano de la educación y propone lo que considera una visión de la educación más conforme con el desarrollo integral, llamándola “educación liberadora”, orientada al desarrollo integral, liberando de las servidumbres injustas culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a dicho desarrollo y liberando del propio egoísmo. (Conferencia de Medellín, 1968, pp.8ss)

¿Qué se entiende en Medellín por educación liberadora?

[...] la que convierte el educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender "de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas", teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el "artífice principal de su éxito o de su fracaso". Para ello, la educación en todos sus niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.

Debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes entre sí y con los adultos. Esto permitirá a los jóvenes "lo mejor del ejemplo y de las enseñanzas de sus padres y maestros y formar la sociedad del mañana".

Debe además la educación afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo. Debe, finalmente, capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo [...].

La Iglesia latinoamericana asume la educación liberadora como misión:

[...] la Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos [...] Por esto, todo "crecimiento en humanidad" nos acerca a "reproducir la imagen del Hijo para que El sea el primogénito entre muchos hermanos" [...] En cuanto servidora de todos los hombres, la Iglesia busca colaborar mediante sus miembros, especialmente laicos, en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad. En el ejercicio de este derecho y servicio, junto con los demás sectores responsables, la obra educadora de la Iglesia no debe ser obstaculizada con discriminaciones de ningún género.

Esta es la visión alentadora que sobre la educación de América Latina presenta hoy la Iglesia. Ella, es decir, todos los cristianos, sumarán sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir, a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos, en este despertar de un nuevo mundo.

(Conferencia de Medellín, 1968, p.9)

Cabe destacar la figura de monseñor Eduardo Pironio, quien se desempeñaba como secretario general del Consejo Episcopal Latinoamericano –CELAM–, instancia propulsora de la II Conferencia Episcopal. Monseñor Pironio fue amigo y consejero del equipo propulsor del Centro Poveda. Así lo señala Argentina Henríquez (2013).

1.2.3 Teología de la Liberación

La Teología de la Liberación nació formalmente entre 1969-1971, teniendo entre sus fuentes los resultados del Concilio Vaticano II. Muchos de sus impulsores estuvieron presentes o incidieron de alguna forma en la Conferencia de Medellín. Se desarrolló en el periodo de 1972-1979 y se consolida entre 1979-1988. Nace como respuesta, como grito profético, como voz liberadora, como protesta enérgica contra la situación de dependencia, de opresión colectiva, de exclusión y marginación, a nivel social; de injusticia y negación de la dignidad, a nivel humano; y de pecado social, a nivel religioso.

La “liberación”, concepto bíblico central, es redescubierto y se convierte en la llave de interpretación para aquellos que quieren seguir a Jesucristo en su opción humanizadora. El término liberación se transforma en un concepto teológico de profunda articulación con la situación social, no reduciendo la fe cristiana sino concretándola en la realidad.

Nótese la correspondencia con el pensamiento de Paulo Freire. Educación y teología reconocen la necesidad de liberación y ambos conceptos están asociados a la realidad socioeconómica, cultural y política de los más pobres, considerados como el pueblo.

Comienza a existir, por primera vez en Latinoamérica, una teología propia, elaborada desde la experiencia de la realidad latinoamericana. Teólogos y biblistas comenzaron un proceso de repensar la teología y la Palabra de Dios desde otra mirada: la de los pobres del continente aprendiendo de su fe y de su religiosidad popular. La práctica de leer la Biblia junto a las comunidades pobres promovida por el biblista Carlos Mesters, originó el método de lectura popular de la Biblia, que constituye y alimenta hasta hoy los Círculos Bíblicos.

Estos grupos de reflexión que buscaban unir fe y vida, a la vez alimentaron y ayudaron a crear, junto con otras experiencias, las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), que tuvieron un papel determinante en la realidad eclesial y social del continente.

Los teólogos iniciaron sus reflexiones proponiendo una nueva metodología. Partiendo de la experiencia de opresión experimentada en sus trabajos pastorales fueron elaborando su pensamiento desde dentro de la opresión vivida por los pobres, que son los más queridos de Dios. Así surgen los primeros libros de esta corriente teológica: *Teología de la Liberación. Perspectivas*, de Gustavo Gutiérrez, publicado en 1971; y anterior a este, la tesis doctoral del teólogo brasileño protestante Rubem Alves, *Hacia una teología de la liberación humana*; también se reconoce la obra de Hugo Assmann, *Teología desde la praxis de la liberación. Una evaluación prospectiva* (1969), publicada en 1973.

La Teología de la Liberación desentraña las raíces socio-político-económicas de la realidad latinoamericana. Para entenderla utiliza el método Ver-Juzgar-Actuar de Cardijn,

propuesto por la Acción Católica. Según este método no basta una mirada misericordiosa y compasiva. Es necesario comprender la realidad para transformarla. Transformar el mundo de la injusticia en el mundo querido por Dios. Se propuso el uso de la mediación socio-analítica para sacar a la luz los mecanismos de la opresión vividos por el pueblo latinoamericano. Una vez apropiada esta realidad por la ciencia, era necesario juzgarla a la luz de la fe. La iluminación bíblica era extremadamente central para percibir la Palabra de Dios en aquella realidad, interpretada como pecado que clama a los cielos, de manera que se descubriera el compromiso que debía surgir de la fe.

Además de discutir el método, la reflexión teológica inicia un paso nuevo en Cristología y se centra en el seguimiento del Jesús histórico, que hace presente el Reino de Dios, proyecto de humanización y liberación de la persona humana.

La opción por los pobres es el núcleo fundamental de la Teología de la Liberación. Es importante recordar que esta opción es exigencia eclesial, vivida por los grupos eclesiales, desarrollada a lo largo de las Conferencias Episcopales Latinoamericanas.

La relación entre Reino de Dios e historia, entre salvación ofrecida por Dios y construcción de una sociedad justa y fraterna es otro núcleo importante de la Teología de la Liberación. El futuro no debe ser esperado pasivamente sino construido por los seres humanos. Esta articulación viene de la certeza de que Dios escucha su pueblo y desea liberarlo de todas las opresiones. Dios es el Dios de la vida y, por tanto, es necesaria la creación de situaciones concretas, con énfasis en las condiciones sociopolíticas, que hagan posible la vida libre y liberada.

La importancia del Jesús de la historia es también eje importante de esta teología, superándose la afirmación vacía del Cristo de la fe sin relacionarlo con la articulación vida-valores del Reino. El seguimiento de Jesús, con sus opciones, su práctica, sus actitudes, sus acciones concretas, su amor al ABBA, a los pobres y pequeños, su compromiso amoroso y solidario -con sus conflictos y hasta con su muerte-, se configuran como punto central de la cristología. En este seguimiento merece especial atención la dimensión sociopolítica.

Surgió una nueva mística y una nueva práctica. La fe verdadera sólo puede ser vivida si está comprometida con la transformación social. El Espíritu sopló fuerte y las personas se dejaron recrear. Muchos cambios ocurrieron: grandes casas religiosas se cerraron y los religiosos se fueron a vivir en la periferia, viviendo la encarnación en el mundo de los empobrecidos. Laicos de clase media vivieron un proceso de cambio: de una fe individualista –comprendida únicamente como santificación personal– pasaron a una fe comprometida con la transformación social. Algunos se insertaron en el mundo de los pobres y retornaron transformados para su medio. La Institución Teresiana en la República Dominicana asumió el llamado y repensó su trabajo, cerrando su colegio que atendía a la élite del país, cerrando sus casas acomodadas, y yéndose a vivir en los barrios pobres junto a los pobres. El Centro Poveda nace para dar respuesta a la realidad de los pobres desde la escuela.

1.2.4 Relación Educación Popular y Teología de la Liberación

De la conciencia ingenua y la conciencia mágica a la conciencia crítica

Freire identifica tres niveles de conciencia en el ser humano. A cada uno corresponde una manera de acercarse a la realidad y de interpretarla. Se trata de la conciencia ingenua, la conciencia mágica y la conciencia crítica. Así, afirma, la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica la acción también lo será. (Freire, 1969, p.101)

Según Freire, la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”. Le es propia su integración con la realidad. Su contrario es la conciencia ingenua, la que “[...] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada. Este tipo de conciencia se superpone a la realidad. La conciencia mágica no se considera superior a los hechos, dominándolos desde afuera, no se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada, solo los capta otorgándoles un poder superior al que teme porque domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. A la conciencia mágica le es propio el fatalismo que le lleva a

cruzarse de brazos, ante la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, pues se considera vencido. (Freire, 1969, pp.101-102)

Conciencia crítica es entonces, la capacidad del ser humano de preguntarse y preguntar sobre las explicaciones y concepciones valorativas que recibe y ha recibido. Se trata de establecer el por qué, cómo y para qué. Comprender la situación, juzgarla y transformarla. Esta actitud problematizadora, tiene como contraparte una actitud pasiva, o lo que Paulo Freire llama, una conciencia ingenua.

A este planteamiento de la conciencia crítica se le han atribuido tres dimensiones, las mismas se corresponden con el método de la Teología de la Liberación: una dimensión científica, una dimensión valorativa y una dimensión política. (Libanio, 1986)

La propuesta del Centro Cultural Poveda, vigente hasta hoy, parte de una metodología articulada de manera dialéctica en tres dimensiones: dimensión científica, dimensión valorativa y dimensión política. Estas dimensiones tienen su origen en el seno de la Juventud Obrera Católica impulsadas por Joseph Cardijn, por los años 30 (siglo XX). América Latina se apropia de ellas en el ámbito educativo desde la propuesta de Paulo Freire y la Teología de la liberación Latinoamericana, siendo más visible las reflexiones de la educación popular. El Centro Cultural Poveda le da un enfoque pedagógico y lo inscribe en el ámbito de la educación formal como una propuesta metodológica para la formación de la conciencia crítica. (Centro Poveda, 2009)

Estas dimensiones pasaron a formar parte de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda, recreadas para el contexto dominicano. (Villamán, 1988; Morel, 1988)

La dimensión científica es reconocida como el ver y comprender la realidad social, económica y política. Esta dimensión posibilita conocer la realidad, comprender su funcionamiento. Se trata de problematizar la realidad e integrar un método para el conocimiento de la misma, de manera que sea posible aproximarse a esta realidad de forma rigurosa, sistemática y con coherencia lógica.

La dimensión valorativa o ética es reconocida como el juzgar la realidad desde el punto de vista de los más empobrecidos/as. Esta dimensión posibilita tomar posición ante las distintas situaciones de la realidad. La misma se basa en diferentes elementos: por un lado debemos considerar la visión que tenemos del ser humano, los valores sociales y el reconocimiento de que existimos con otros. Es importante reconocer cuáles son las concepciones valorativas que alimentan nuestras prácticas. Se fomentan los siguientes valores de solidaridad, indignación, dignidad, justicia, libertad, esperanza y compasión, de manera tal que se conviertan en actitudes cotidianas. Desde la Teología de la Liberación el juzgar se sitúa en la iluminación bíblica.

La dimensión política se refiere al actuar; se trata de potenciar la participación, la acción, el comprometerse con la intención de cambiar la realidad social de opresión. Para ello es importante la formación de la conciencia histórica, la formación en y para la participación, el desarrollo de las formas de organización comunitaria y social.

En síntesis, la formación de la conciencia crítica supone sujetos capaces de abordar la realidad junto a otros con actitud problematizadora: comprensión de los procesos –ver–, juicio acerca de la adecuación o no de ciertos valores desde el punto de vista de las mayorías –juzgar–, actuar transformadoramente. Las dimensiones ayudan a construir referentes para establecer las bases de cualquier toma de posición y son el soporte para la reflexión de la práctica.

El modelo de la conciencia mágica y de la conciencia ingenua Paulo Freire también los identifica en la experiencia religiosa. A cada modelo de conciencia le corresponde un modelo de fe y un modelo de iglesia, de ahí su relación fundante con la Teología de la Liberación.

La reconstrucción de la sociedad necesita de la reconstrucción de la experiencia de Dios. Partiendo de una experiencia concreta con campesinos, Paulo Freire analiza la imagen de Dios (perspectiva teológica y la experiencia religiosa) que sustenta la realidad de opresión de los que estos son víctimas.

En un dialogo sobre la realidad del campesino y la falta de estudios, Freire intenta lograr que ellos comprendan las razones de su exclusión. ¿Por qué a los campesinos les falta educación,

poder adquisitivo, esperanza? La respuesta fue la siguiente: “porque Dios quiere”. En el proceso del diálogo Freire ‘deshace’ la idea de un mundo ‘normatizado’ por la intervención divina para el privilegio de una clase social determinada. La reconstrucción de la imagen de Dios comenzó por la pregunta: ¿Quién es Dios? Para los campesinos, del caso citado por Freire, Dios es el padre de todos. Freire razona junto a ellos: Si usted es padre, de carne y hueso, y no maltrataría injustamente a uno de sus hijos para favorecer a otro, y si entendemos que Dios es el padre bueno de todos, ¿cómo es posible que ese Dios permita la injusticia a tantos de sus hijos mientras otros viven privilegiados? “¡No, no es Dios quien hace todo eso, es el patrón!”. (Freire, 1992, pp.49-50)

Esta reconstrucción teológica que hace Freire parte de una experiencia de filiación única: un padre–humano ama a todos sus hijos por igual, entonces de Dios no ha de esperarse menos. Freire fue demostrando cómo la transformación de la realidad pasa necesariamente por la transformación de la imagen de Dios, una nueva idea de Dios y por una nueva manera de experienciarlo, y por la formación de la conciencia crítica. (Freire, 1992, pp.49-50)

La reacción de los campesinos descrita por Freire se entendería desde lo que el mismo Freire llama la conciencia mágica o la conciencia ingenua. A cada modelo de conciencia corresponde un modelo de fe y un modelo de iglesia, a su vez a esos corresponde una manera de interpretar la realidad, además una forma de conceptualizar el desarrollo y la pobreza. De ahí que se plantea que es imposible reconstruir la sociedad sin reconstruir también la experiencia de Dios. Para esto la Teología de la Liberación se mantiene articulada a procesos de formación de la conciencia crítica y a la reconstrucción del imaginario cristiano.

La relación entre la Teología de la Liberación y la Educación Popular ha sido clave en el proceso de apropiación de esta nueva forma de ser iglesia desde las bases. En este aspecto los procesos de formación generados desde las Comunidades Eclesiales de Base han sido fundamentales. El cristianismo llega al continente latinoamericano junto a los colonizadores. Con la cruz llega la espada. Se ha enseñado una fe alienada, excluyente y explotadora; la fe ha sido utilizada por el poder establecido para mantener su propio estatus y dominación. La Teología de la Liberación denuncia esta situación e invita a conocer verdaderamente al Dios de Israel, el Dios

de Jesús. Invita a deconstruir para construir nuevamente. La propuesta socioeducativa del Centro Poveda acepta este desafío. En palabras de monseñor Romero (1978, 10 de septiembre):

Muchos quisieran que el pobre siempre dijera que es "voluntad de Dios" que así viva. No es voluntad de Dios que unos tengan todo y otros no tengan nada. No puede ser de Dios. De Dios es la voluntad de que todos sus hijos sean felices.

El punto de partida de la Teología de la Liberación es la mirada atenta a la realidad desde el lugar de los/as pobres. Utiliza herramientas de análisis que ayuden a comprender la realidad para transformarla. Realidades de exclusión, empobrecimiento y desigualdad generadoras de desesperanzas. La exclusión, la desigualdad, el empobrecimiento y la violencia estructural apuntan a constituirse en un rasgo persistente en Latinoamérica y el Caribe. La pobreza constituye el drama más alarmante que se vive hoy día en el mundo.

Al drama de la pobreza latinoamericana le acompaña la vergonzante desigualdad social. Las políticas y prácticas neoliberales de los países ricos dominan la vida de la mayoría de estos pueblos, perdiendo éstos control de las dimensiones económica, cultural y política de sus vidas. Un síntoma común de esta pérdida de control y del empobrecimiento causado por estas políticas económicas es que la gente experimenta un sentimiento de desesperanza en el futuro, perdiendo así el incentivo para fortalecer los vínculos sociales de su comunidad. Valores como la solidaridad, la cooperación se van perdiendo en medio de la competencia que promueve el mercado totalizado, una economía que reduce todas las relaciones al mercantilismo y al interés medio-fin. Reduce los valores humanos a la competitividad, relega a un segundo plano el valor de la vida humana. (Hinkelammert y Mora, 2001, pp.12ss)

1.2.5 Institución Teresiana “con la cabeza y el corazón en el momento presente”

La Institución Teresiana en República Dominicana, interpelada por las realidades de pobreza, decide sentir en la piel la experiencia de la pobreza. En esa época desarrollaba su misión

en dos ámbitos: el Colegio Veritas, dedicado a la formación de la élite del país, y en dos Escuelas Normales donde se formaban los futuros docentes.

La Institución Teresiana se preguntó dónde debía estar, si trabajando para la oligarquía o trabajando para la escuela pública donde iba la mayoría empobrecida. “Así comenzó a pensarse en un centro para formar a los maestros de las escuelas públicas, de modo que obtuvieran una formación actualizada. Esta reflexión duró casi una década y estuvo marcada por un cambio de lugar social, marcada con la ida a vivir a los barrios populares, donde el contacto con el pueblo empobrecido favoreció el reconocer las necesidades reales”. (Ceballos y Henríquez, 2010, p.18)

En el contexto eclesial de optar por los empobrecidos, deciden cerrar el Colegio Veritas, en 1981, y dedicarse exclusivamente a trabajar con la escuela pública, creando un centro que pudiese formar buenos maestros y maestras actualizados con una preparación rigurosa. No se trataba de una universidad, pero si de un proceso de actualización seria y sistemática.

1.2.6 III Conferencia Episcopal Latinoamericana en Puebla

La III Conferencia Episcopal Latinoamericana celebrada en Puebla (1979) reafirma la opción preferencial por los pobres y pone rostros concretos a la pobreza.

2.2. Compartir las angustias [...] 27. Nos preocupan las angustias de todos los miembros del pueblo cualquiera sea su condición social: su soledad, sus problemas familiares, en no pocos, la carencia del sentido de la vida... mas especialmente queremos compartir hoy las que brotan de su pobreza. 28. Vemos, a la luz de la fe, como un escándalo y una contradicción con el ser cristiano, la creciente brecha entre ricos y pobres (11). El lujo de unos pocos se convierte en insulto contra la miseria de las grandes masas (12) [...] 29. Comprobamos, pues, como el más devastador y humillante flagelo, la situación de inhumana pobreza en que viven millones de latinoamericanos expresada, por ejemplo, en mortalidad infantil, falta de vivienda adecuada, problemas de salud, salarios de hambre, desempleo y subempleo, desnutrición, inestabilidad laboral, migraciones masivas, forzadas y desamparadas, etc. (Conferencia Latinoamericana de Obispos. Puebla, 1979)

30. Al analizar más a fondo tal situación, descubrimos que esta pobreza no es una etapa casual, sino el producto de situaciones y estructuras económicas, sociales y políticas, aunque haya también otras causas de la miseria. Estado interno de nuestros países que encuentra en muchos casos su origen y apoyo en mecanismos que, por encontrarse impregnados, no de un auténtico humanismo, sino de materialismo, producen a nivel internacional, ricos cada vez más ricos a costa de pobres cada vez más pobres (13). Esta realidad exige, pues, conversión personal y cambios profundos de las estructuras que respondan a legítimas aspiraciones del pueblo hacia una verdadera justicia social [...] (Conferencia Latinoamericana de Obispos. Puebla, 1979)

Los rostros que interpelan.

32. -rostros de niños, golpeados por la pobreza desde antes de nacer, [...] 33. -rostros de jóvenes, desorientados por no encontrar su lugar en la sociedad; frustrados, sobre todo en zonas rurales y urbanas marginales, por falta de oportunidades de capacitación y ocupación; 34. -rostros de indígenas y con frecuencia de afroamericanos, que, viviendo marginados y en situaciones inhumanas, pueden ser considerados los más pobres entre los pobres; 35. -rostros de campesinos, que como grupo social viven relegados en casi todo nuestro continente, a veces, privados de tierra, en situación de dependencia interna y externa, sometidos a sistemas de comercialización que los explotan; 36. -rostros de obreros frecuentemente mal retribuidos y con dificultades para organizarse y defender sus derechos; 37. -rostros de subempleados y desempleados, despedidos por las duras exigencias de crisis económicas y muchas veces de modelos de desarrollo que someten a los trabajadores y a sus familias a fríos cálculos económicos; 38. -rostros de marginados y hacinados urbanos, con el doble impacto de la carencia de bienes materiales, frente a la ostentación de la riqueza de otros sectores sociales; 39. -rostros de ancianos, cada día más numerosos, frecuentemente marginados de la sociedad del progreso que prescinde de las personas que no producen. (Conferencia Latinoamericana de Obispos. Puebla, 1979)

Destacan además la falta de respeto a la dignidad del pueblo como ser humano y a la dignidad del hombre, a sus derechos inalienables, tales como vida, salud, educación, vivienda, trabajo. Así como los abusos de poder político, la represión, violación de la privacidad, torturas, exilios, inseguridad, justicia sometida, violencia, terrorismo, extremismos, etc. (Conferencia Latinoamericana de Obispos. Puebla, 1979, acápites 40, 41, 42 y 43)

Sobre la participación social y política, llama la atención sobre la ausencia de participación social como una falta de respeto a la dignidad del hombre. Denuncia que la politización de cúpulas sindicales distorsiona la organización; además denuncia deterioro del cuadro político y sus consecuencias negativas en la participación ciudadana. (Conferencia Latinoamericana de Obispos. Puebla, 1979, acápites 44, 45, 46)

La línea de trabajo del Centro Poveda acoge estas denuncias e incorpora procesos educativos tendentes a mejorar estas realidades. La propuesta socioeducativa del Centro Poveda nace a la luz del clamor de la iglesia católica latinoamericana, cuando esta abre sus oídos a la escucha del grito de los pobres y hace visible sus rostros, exigiendo el compromiso de los cristianos con la transformación de las angustias. No es posible entender la propuesta socioeducativa sin el compromiso asumido desde la experiencia de fe liberadora. Así lo expresan sus fundadores:

1.3 La pedagogía social de Pedro Poveda

El humanismo pedagógico de Pedro Poveda es cimiento de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda. Destacamos las características y principios de su pensamiento pedagógico.

Pedro Poveda fue un pedagogo y humanista, reconocido así por la Unesco en 1974. Nació en Linares (Jaén), España, en el año 1874. Fue ordenado sacerdote diocesano católico en 1897. Murió en Madrid, el 28 de julio del año 1936.

Según Dolores Gómez Molleda, su pensamiento contribuyó al desarrollo del movimiento de renovación educativa en España.

El corazón humano de entreguerras necesitaba maestros para todo, porque todo había cambiado radicalmente. En la gran crisis de valores de estos años se necesitaba urgentemente una pedagogía de lo cotidiano que enseñara a valorar lo que a pesar de todo no debería perecer. (Poveda, 1912, p.70)

La preocupación por la educación en Pedro Poveda responde a dos problemas de su época: la estatalización de la enseñanza y la renovación de los métodos pedagógicos. De ahí que su preocupación fundamental es formar educadores cristianos, bien preparados, para evangelizar desde las instituciones educativas oficiales y privadas.

[...] Su preocupación fundamental es formar educadores cristianos capaces de llevar el fermento evangélico tanto en las estructuras del estado como en los establecimientos de enseñanza de carácter confesional [...] Defiende la presencia individual y responsable de un profesional cristiano, bien preparado pedagógicamente, en las instituciones educativas oficiales y privadas [...]. (Candau, 1987, p.18)

El pensamiento pedagógico de Pedro Poveda nace desde sus experiencias; comparte sus ideas a través de cartas, conferencias, artículos, meditaciones, consejos, apuntes, etc. Su pensamiento pedagógico quedó recogido en *Itinerario Pedagógico*, publicado en 1965, compilación y análisis de Ángeles Galino, donde se dan a conocer sus principales escritos pedagógicos. Son textos cortos, que recogen las principales vivencias pedagógicas y principios pedagógicos. Destacamos:

- Ensayo de proyectos pedagógicos (1911)
- Las Academias (1911)
- Diario de una fundación (1912)
- Alrededor de un proyecto (1913)
- Organizaciones de estudiantes y graduadas (1930/31)
- Humanismo cristiano (1913-16)
- Consejos para profesoras y alumnas (1912)
- El estudio de la pedagogía en los seminarios (1914)
- Hablemos de las alumnas (1933)
- Puntos varios en educación (1915-1935)
- La formación de la mujer (1919-20)

Su mayor legado ha sido la fundación de la Institución Teresina (1911), una organización católica dedicada a promover la educación y la cultura, formada mayoritariamente por maestras.

Actualmente está presente en treinta (30) países. La Institución Teresiana llegó a la República Dominicana el año 1959 invitada por el gobierno dominicano para dirigir una escuela de formación del magisterio, y es la institución fundadora del Centro Poveda.

1.3.1 Lo social, lo educativo y lo religioso

La cuestión social, la cuestión educativa y la cuestión religiosa fueron una preocupación constante en el pensamiento de Pedro Poveda. Su propuesta socioeducativa estuvo atravesada por lo religioso como eje transversal. Mientras atendía y promovía cambios educativos (desde la educación formal comenzando la fundación de academias y la formación de los educadores/as), personalmente participó de diferentes instituciones de carácter social.

Su experiencia en Guadix, donde fundó uno de sus principales proyectos educativos para atender a la población que vivía en cuevas, conocidos como “los cueveros”, marca las características de su pedagogía. En 1904 difunde un escrito para dar a conocer la obra social que realizaba en las Cuevas, dice que busca proporcionar enseñanza gratuita, alimento y vestido a las clases proletarias. En ese contexto escribe:

Pero es el caso que ahora hay más pobres con hambre y yo necesito decir a todos los que no ven esto y poner conocimiento de cuantos desconocen esta necesidad... (Poveda, s.f., pp.287, 759ss)

Además de la enseñanza escolar, el alimento y el vestuario, Pedro Poveda entiende que la base de todo progreso moral y material es la fe en Jesús. Reúne así los tres pilares de su propuesta: el pan de la enseñanza, el pan del alimento y el pan de la fe. En su propuesta de trabajo en Guadix articula la educación de los niños y la educación de los adultos.

Pedro Poveda funda las Academias, que fueron centros para la formación de quienes se dedicarían al magisterio. Estas academias fueron consideradas como un lugar para el encuentro, para establecer relaciones, para el desarrollo personal en plenitud, para formar profesionales de la enseñanza comprometidos en una tarea de promoción humana integral.

[...] En estos centros, tal como los imaginamos, es donde los profesores noveles, los que aspiran a serlo, y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza, podrán estudiar, practicar, escribir y conferenciar; en ellos podrán robustecerse los vínculos de fraternal amor, echar los cimientos para crear instituciones en favor del profesorado y establecer una verdadera solidaridad. De aquí nacerían competencia, prestigio, representación, recursos y todo lo que necesita el Magisterio. (Poveda, 1911, p.134)

Su preocupación por los más pobres y marginados nace desde su experiencia de fe, porque ve en estos a Jesucristo. En una de sus cartas, escrita en 1915, dirigida a las teresianas de Linares al inaugurar una Escuela Dominical, afirma: "...Sí, el pobre es Jesucristo..." (Poveda, 1915, 30 de mayo). Ese mismo año, Pedro Poveda escribe varias reflexiones sobre el crucifijo, iniciando un aspecto de su espiritualidad que se irá desarrollando procesualmente. (Molleda, 2005, p.311)

1.3.2 Características de la pedagogía de Pedro Poveda

A continuación describimos las características de la pedagogía de Pedro Poveda.

1. Un pensamiento en "situación"

Vera Candau le llama "un pensamiento en situación", al estar atento a la actualidad, orientada al cambio y comprometido con el cambio. En búsqueda existencial y operativa permanente. Busca soluciones, propone ideas, líneas de acción. Defiende la primacía de la acción, pero una acción fruto de la reflexión continua (Candau, 1987, pp.12-13). De sí mismo Pedro Poveda afirmó ese estar en situación:

Yo, que tengo la cabeza y el corazón en el momento presente [...]. (Molleda, 2005, pp.XXVIII; 521; 1314)

Por ese estar atento a la situación presente de su contexto y por responder a un contexto de cambios, Ángeles Galino le llama pedagogía para épocas de transición, desde donde destaca su sensibilidad para entender la actualidad y proyectar elementos de cambio.

El pensamiento y la obra de Pedro Poveda están orientados hacia una pedagogía capaz de responder a las exigencias y caracteres de nuestro tiempo. Su sensibilidad para desentrañar los factores de la actualidad y los elementos de cambio le han llevado a construir una que llamaremos *pedagogía para épocas de transición* [...] La meditación apasionada del presente no hace de él un espectador, sino antes un “comprometido” en el campo de la educación. A partir de 1911 en que funda su primer centro pedagógico en Gijón y publica su primer plan de acción no deja de escrutar el presente que le toca vivir, el cual prepara y en ocasiones hipoteca las posibilidades del futuro. A ese futuro incoado que vislumbra y presiente responde no con un sistema cerrado, sino con algunas coordenadas pedagógicas de alcance universal [...]. (Galino, 1968, p.7)

2. Una educación para la humanización del hombre

Para Pedro Poveda la humanización es una tarea radical. Formar hombres y mujeres capaces de vivir lo humano en plenitud. Para construir vidas plenamente humanas es necesario construir sociedades humanas. Crítica las realidades que considera ajenas a la vocación humana del hombre y se compromete en reorientar al hombre hacia su verdadera vocación. (Candau, 1990, p.19)

Ángeles Galino lo plantea como tratar de ayudar al individuo en maduración para que pueda cumplir su vocación humana, ofreciéndole alternativas en medio de una sociedad en crisis, escéptica, sin valores.

[...] En todo caso se trata de ayudar al individuo en maduración para que pueda cumplir la *vocación* humana del hombre [...] factores de disgregación [...] tiempos de crisis, los fermentos de descomposición que comporta la vida social: la impresión de que todo es posible, nacida de realidades impensadas que acaban imponiéndose y, por el contrario, una especie de escepticismo general suscitado por el hundimiento de valores que parecían incommovibles. Discernir los aspectos vivos del pasado que merecen salvarse y atisbar los aspectos valiosos en medio del aluvión de modas efímeras que se suceden sin lugar a respiro, es la tarea que Poveda consideró más urgente y a la que se entregó. (Galino, 1968, pp.7-8)

Este humanismo Pedro Poveda lo representa en la persona orientada a Dios.

3. Una intuición: las implicaciones socio-económicas y políticas de las cuestiones pedagógicas

Pedro Poveda reconoció las implicaciones socio-económicas y políticas de las cuestiones pedagógicas, tampoco absolutizó el tema educativo. Atento a su realidad intuye que las cuestiones pedagógicas no se agotan en sí mismas, sino que tienen implicaciones en varios campos, de ahí que en su primera propuesta educativa aborda su preocupación por la educación de los niños, la educación de los adultos, la comida, el trabajo, y junto a esto, la fe.

[...] Durante los años pasados en Guadix, de modo especial de 1902 a 1905, su acción pedagógico-social y apostólica junto a los habitantes de las “cuevas”, gitanos, agricultores, obreros eventuales, le habían dado la evidencia práctica de la dimensión social de toda tarea de dimensión humana. En Guadix traba contacto vivo y constante con las numerosas familias de la zona. Se identifica con sus problemas económicos y rurales y comparte su precario modo de vivir. Funda escuelas y centros complementarios [...] Su preocupación educativa le llevó a construir dos grandes pabellones para las escuelas y un oratorio; un comedor escolar, locales especiales para clases nocturnas y dominicales de adultos. Crea también un espacio de escuelas profesional. Toda una acción de promoción humana integral es puesta en acción. Lo educativo y lo social en mutua relación. (Candau, 1987, pp.14-15)

4. Educar como proceso orientado al fomento de valores personales y sociales

En su obra *Ensayo de proyectos pedagógicos* se destaca el “humanismo pedagógico” de Pedro Poveda, según Galino, porque está concebido como módulo que determina todas las facetas de la educación. En *Ensayo* recoge y afirma cuanto de valor y esperanza hay en la persona, respeta y promueve todos los valores personales y sociales, entiende educar como una tarea de construcción. (Galino, 1968, p.8)

5. Formar personas capaces de educar en el amor

El formar personalidades capaces de educar en el amor y crear hogares de educación con vigor para mantener una atmósfera irradiante donde todos comunican en lo mejor de cada uno, constituye el empeño más definido de Pedro Poveda como pedagogo. (Galino, 1968, p.13)

6. Un apuesta por la educación básica

Pedro Poveda parte de la relación íntima entre acción social, educación en la fe y educación básica. “Soy un chiflado por las cuestiones de enseñanza primaria que son en mi sentir, las de mayor importancia y las que debemos atender con mayor esmero”. (Poveda, 1912. En Candau, 1990, p.8)

7. Valoración del magisterio y de la unión profesional de los educadores

En un contexto en que la sociedad no valoraba la figura del maestro, Pedro Poveda subraya la importancia y la valoración del maestro.

Para la mayoría, los maestros son, además de seres ridículos, los hombres más ignorantes de la sociedad. Y se quejan de este mal y fustigan al profesorado y le recriminan y hasta lo desprecian [...] Todo es injusto. Nosotros entendemos que no es el maestro el responsable y que toda la virtud y cultura del profesional se estrella contra la falta de medios de que dispone, contra la carencia de plan, de libros, material, local, recursos. (Poveda, 1911)

Una convicción básica de Pedro Poveda fue la necesidad de denunciar la no valoración por parte de la sociedad de la función del maestro, y al mismo tiempo, el señalar la importancia de su papel social y el promover instituciones y acciones orientadas a su formación inicial y continua.

Hay que echar los cimientos para crear instituciones en favor del profesorado y establecer una verdadera solidaridad. De aquí nacerá competencia, prestigio, representación, recursos y todo lo que necesita el magisterio. (Poveda, 1911)

Pedro Poveda piensa al educador como vocación. La vocación a la humanización del ser humano es el principio del método y de la pedagogía.

Lo que brilló, brilla y brillará siempre [...] es la vocación. Dame una vocación y yo te devolveré una escuela, un método y una pedagogía. (Poveda, 1912, p.263)

1.3.3 Principios de la teoría pedagógica de Pedro Poveda

En relación con los principios básicos de su tarea educativa y los valores que deben orientar la acción del educador, Ángeles Galino destaca tres principios del humanismo pedagógico de Pedro Poveda: el principio de comunicación, el principio de creatividad y el principio de diferenciación (Galino, 1968; Vera Candau, 1987) añade el principio de participación.

Estos principios parten de la dimensión antropológica de Pedro Poveda, su concepto de lo humano. El concepto de lo humano tiene raíces teológicas: el valor y la esperanza en la persona, el vivir una verdadera vida humana y el carácter verdaderamente humano parte de entender al Dios encarnado en lo humano, presente en la persona de Cristo. (Galino, 1968, p.8)

El fundamento de su pensamiento pedagógico es de base antropológica, su confianza en el ser humano y el sentido de la educación donde el humanismo impere.

[...] Formar integralmente personas es su gran preocupación [...] El carácter existencial de su pensamiento, la continua preocupación operativa, la ruptura con un pedagogismo estrecho y consecuentemente un modo de dimensionar el problema educativo en continua interacción con lo social, lo económico y lo político; el incentivo a la unión y a la asociación profesional del profesorado, el estímulo a la formación de educadores comprometidos [...] su afirmación del primado de la personal, son actitudes que nos permiten afirmar la universalidad y actualidad de la figura de Pedro Poveda y considerarlo un educador sin fronteras. (Candau: 1987, pp.22-23)

Veamos los cuatro principios.

1. Principio de comunicación: por esencia el ser humano es un ser en relación

El ser humano por su propia esencia está abocado a la relación con los otros, con las cosas y con la transcendencia.

Pedro Poveda se inspira en la imagen de la familia para promover un tipo de relación que se supone cercana, alegre, espontánea, libre, creativa. Y esto es lo que también pide para la escuela.

[...] El modelo del clima relacional que propone lo encuentra en una dimensión existencial: la vida de familia. Los centros concebidos por Poveda consideran esencial un “régimen de estrecha convivencia entre todas las personas que lo integran, donde los contactos prolongados y gratuitos surgen fácilmente”. Expansión, espontaneidad, alegría, orden, naturalidad, son índices reveladores del estilo que defienden. (Candau, 1987, p.21)

El principio de comunicación destaca cuatro elementos:

- la cercanía
- la alegría

[...] Un ambiente alegre hace posible el conocimiento del educando en su más viva espontaneidad. Constituye el medio más natural e indirecto de eliminar timideces, reticencias, prevenciones y toda suerte de actitudes “defensivas” [...] La gran llave de la expansión es la alegría liberadora de rémora y camino seguro para conocer gustos y actitudes. De algún modo nos da la dimensión del corazón. Pero al niño no sólo se nos revela en una ambiente sano y distendido, se le educa también por medio de la alegría [...] La alegría es además medio de educación, entendida como procedimiento obligado en la actuación del maestro [...] Esta pedagogía no concibe la actuación de un maestro sin una tonalidad serena y animosa capaz de prender en los demás [...] la alegría es un índice [...] que garantiza la buena marcha de un proceso educativo [...] Pero esta alegría de que aquí tratamos solamente queda enteramente definida cuando se toma conciencia cabal de las fuentes que la alimentan; la oración, el esfuerzo

por mantener la conciencia pura, la abnegación [...] En la meta de la educación el adulto ha de estar preparado para no perder la alegría en el dolor. (Galino, 1968, pp.9-11)

- la convivencia espontánea

[...] Para que la condición de escolar no suponga un trauma en el desarrollo infantil, la comunidad docente ha de suscitar una convivencia íntima de todas las personas que la integran, donde los contactos prolongados y gratuitos surjan fácilmente. Los centros concebidos por Poveda consideran esencial un régimen de estrecha convivencia entre profesores y alumnos. Esto les da una fisonomía propia, informada por la intercomunicación que surge en un clima amistoso y normal [...]. (Galino, 1968, pp.9-11)

La comunicación resulta fácil en una atmósfera distendida. A este fin el maestro ha de participar en el recreo, en paseos, diversiones y excursiones. No hay instante en la vida del escolar que carezca de interés: las clases, el comedor, el recreo, la calle, la visita, siempre. La gran ventaja de esta convivencia reside en que las ocasiones de contacto vienen naturalmente dadas. Y en que al maestro se le multiplican las oportunidades de actuar “sin coturno”, y con una proximidad humana más difícil en las aulas. (Galino, 1968, p.11)

Una convivencia bien llevada debe desembocar en confianza recíproca entre profesores y alumnos y de éstos entre sí. Al servicio de esta meta se organiza la circulación permanente de informaciones, de ideas, gustos y puntos de vista. (Galino, 1968, p.11)

- el amor

Entendiendo a la persona humana como un ser de estructura abierta, orientado hacia el otro, reconoce en la persona posibilidades infinitas. Esta comunicación solo es posible lograr con amor.

[...] El amor –sobre todo el amor abnegado como el del maestro- descubre la ‘ocasión psicológica’, el momento en que la actuación será más oportuna [...] Sobre todo si se procede con buen tacto en el trato directo del alumno midiendo bien las circunstancias, poniéndose a tono, no llegando nunca a producir cansancio, no humillando a nadie, no escatimando alabanzas, cuidando

la expresión, con respeto, sin parcialidades aún aparentes. Unas veces para alentar, otras para reprimir, siempre con mesura y algunas, en silencio [...] Una educación inspirada en el amor sabe que al educador le corresponde dar de antemano [...] El amor no solo da, se entrega [...] Poveda pide esto a los maestros que forma sabiendo que con su entrega sucederá lo que con los auténticos sacrificios: son dones gratuitos porque humanamente hablando, no hay en la tierra recompensa proporcionada al don que hace el maestro bueno [...] el amor es la principal cualidad del maestro, el único clima capaz de soportar la confianza. (Galino, 1968, p.13)

2. Principio de creatividad

El axioma de la Pedagogía de Poveda está en la base del estímulo a la creatividad personal. El poder concebir proyectos con libertad y de ponerlos en práctica, realizándose a sí mismo a través de este proceso, nos sitúa ante un aspecto fundamental: el que la iniciativa del educando es la gran fuente de energía que hay que estimular. (Candau, 1987, p.21)

Se procura que el estudiante por su propia iniciativa dé de sí todo lo bueno que pueda dar. En el principio de creatividad se destacan tres componentes:

- la iniciativa

[...] La iniciativa [...] es el gran resorte de la obra educadora. El poder de proyectar y de llevar a cabo el proyecto, realizándose a sí mismo a través de este proceso, cuenta entre lo más humano del hombre. La iniciativa del educando es, pues, la gran fuente de energía que hay que estimular. (Galino, 1968, p.13).

El conflicto esencial de la educación reside en que siempre puede matar la iniciativa: obstaculizarla, desviarla, reprimirla [...] Una atmósfera educadora es, sin atenuantes, una atmósfera de expansión, y la iniciativa, el principal instrumento de progreso individual y social. (Galino, 1968, pp.13-14)

Es significativo que ni en los escritos ni en la obra de Poveda no aparezca sistema alguno de sanciones. No hay premios ni castigos. Posición ésta que responde a la repulsa que le merece el clima represivo que ha solido imperar en los establecimientos de educación. (Galino, 1968, p.14)

- la libertad y la colaboración responsable

[...] Entre libertad y creatividad existe una interdependencia que la educación ha de conocer y respetar. [...] No se educa en libertad abstracta, equivalente a libertad vacía, sino en una libertad concreta para hacer el bien encarnado y real, ahora y aquí. Por eso Poveda pasa insensiblemente de la iniciativa a la participación que, a su vez, genera nuevas iniciativas en un ritmo jamás agotado [...] Frente a cualquier forma de inhibición ha de oponerse la participación de los alumnos en cometidos reales que exigen imaginación, cualidades de expresión, tenacidad, colaboración con el otro, soluciones a situaciones de emergencia. (Galino, 1968, p.15)

La libertad se convierte aquí en algo que se conquista a través de la colaboración responsable y que, a su vez es un a priori sin el que no puede concebirse la creatividad. (Galino, 1968, p.16)

3. Principio de diferenciación

El principio de diferenciación hace referencia a la atención a las diversidades de los sujetos, las características diferenciales de los grupos. Propone llevar en consideración las diferencias individuales. En esta línea de una pedagogía diferencial, Pedro Poveda destaca de modo especial la presencia femenina en el tiempo de la educación y de la cultura, hace especial énfasis en la educación de la mujer. (Candau, 1987, p.21; Galino, 1968, p.22)

4. Principio de participación

La vida de familia generada en el centro educativo es el presupuesto para la auténtica participación. Trata de una participación que no es fin en sí misma, sino que está orientada a la proyección social.

Pero es posiblemente en el modo de concebir el principio de participación donde está una de las notas más ricas y originarias de su pensamiento y de su obra pedagógica. Parte del clima existencial ya señalado: la vida de familia. La participación le es connatural y al mismo tiempo lo promueve. Surge de modo espontaneo derivado de un clima afectivo de relaciones interpersonales gratuito y auténticos. La participación exige personalización y la supone. Es tarea de todos los miembros de la comunidad educativa promoverla: equipo docente, alumnos, familias y demás

miembros [...] El principio de participación como nota característica de los centros educativos según Poveda, solo alcanzarán toda su amplitud y extensión en la proyección social. (Candau, 1987, pp.21-22)

1.3.4 La escuela en el pensamiento de Pedro Poveda

Dolores Gómez Molleda considera que metodológicamente el pensamiento pedagógico de Pedro Poveda respondía al movimiento de las escuelas nuevas, que promovían un modelo pedagógico que parte de la experiencia del estudiante y se basaban en la acción. (Poveda, 1912, p.78)

La pedagogía de Pedro Poveda propone una escuela activa, dinámica. Pedro Poveda promueve la ruptura con la rutina. Abre el currículo para desarrollar las potencialidades que él entendía humanizaban al ser humano.

[...] apuntaban contra la pasividad de los métodos clásicos y el repudio sistemático de la rutina. Se trataba de crear en la escuela un ambiente nuevo, de dotarla de medios nuevos y sobre todo de métodos nuevos: vida al aire libre, educación física y manual, técnica y estética. En el programa de las academias de Poveda figuraban los paseos escolares, la gimnasia, el deporte, los trabajos manuales, las prácticas escolares, el canto, el dibujo, la música, el teatro, la declamación. La participación activa de los alumnos en la organización del centro y en la confección de su reglamento es una nota particularmente original del sistema educativo propuesto. (Poveda, 1912, p.79)

Para Pedro Poveda educar es una tarea de reconstrucción, es un proceso que se sustenta en la libertad y la comunicación, como pilares de su modelo pedagógico. Un pilar es el estímulo de la libertad creadora del educando hasta el máximo de su potencialidad, esto así en la tarea de realizarse a sí mismo. Otro pilar es el desarrollo de su capacidad de comunicación. Ambos pilares son como mediación para actualizar las posibilidades de la persona. (Poveda, 1912, pp.76-77)

Veremos más adelante cómo estas características y principios pedagógicos inciden en la propuesta socioeducativa del Centro Poveda.

1.4 Educación y Teoría Crítica

La Teoría Crítica como corriente de pensamiento nace en la Escuela de Frankfurt, Alemania. Es la principal columna de la Pedagogía Crítica. Plantea una ruptura epistemológica con la ciencia social del momento, tanto el positivismo de Augusto Comte (1798-1857, sociólogo y filósofo nacido en Francia), con su cientificismo dogmático, con el funcionalismo de Émile Durkheim (1858-1917, sociólogo nacido en Francia).

La Escuela de Frankfurt (1923), fundada por:

- Max Horkheimer (1895-1973), filósofo y sociólogo alemán
- Theodor Adorno (1903-1969), filósofo, sociólogo y musicólogo alemán
- Herbert Marcuse (1898-1979), filósofo y sociólogo alemán

Posteriormente también formaron parte:

- Erich Fromm (1900-1980), psicólogo y filósofo alemán
- Jürgen Habermas (1929), filósofo y sociólogo alemán

En palabras de Henry Giroux, la teoría crítica ofrece a los teóricos educativos un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político en las necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique. Considerar lo ilimitado de la historia y su posibilidad real de cambio, esclarecer la totalidad social, política y cultural en la que se desarrollan las escuelas, son otros de sus grandes aportes. (Giroux, 1995, pp.24-25)

1.4.1 El conocimiento como construcción social

El aporte epistemológico de la Escuela de Frankfurt subraya que el conocimiento es una construcción social y le atribuye una función emancipadora, que revaloriza al sujeto del conocimiento, reconoce su autonomía para cuestionar las formas de relaciones autoritarias que emergen en el contexto. Asume la interdisciplinariedad del conocimiento. Se compromete con la justicia como práctica que valida los derechos ciudadanos e impulsa una visión transformadora y emancipatoria de la educación, que se constituye en práctica social, política y ética.

El conocimiento nace a partir de las contradicciones de la realidad, desde todo aquello que nos hace pensar en una sociedad distinta.

La teoría crítica parte de la realidad social desigual, releída e interpretada por los sujetos que la experimentan. Los procesos educativos que genera otorgan a los sujetos conciencia de las condiciones que viven, leen con sus propios ojos esa realidad, que antes era oída, pronunciada por voces ajenas, no comprendida porque sus códigos le eran extraños. La nueva lectura les permite afirmar su propia valía personal y colectiva, fortalece su identidad, libertad y autonomía, en un diálogo comunicativo que les abre a las otras y los otros, a la solidaridad y al compromiso para cambiar las realidades que necesitan ser transformadas.

[...] La Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo que es y lo que debería ser [...] las bases para el pensamiento y la acción deberían estar apoyadas [...] en la compasión (y) en nuestro sentido del sufrimiento de los otros. (Giroux, 1995, pp.27-28)

Su enfoque de investigación estuvo orientado en analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación. (Giroux, 1995, p.30)

Paulo Freire supo contextualizar la teoría crítica en la realidad latinoamericana, una realidad marcada por la injusticia, la opresión y la desigualdad social, desde una mirada educativa emancipatoria-liberadora, la cual considera la educación como una práctica de libertad.

En palabras de Joe Kincheloe⁵, la pedagogía crítica nace del trabajo de Paulo Freire, quien fusionó la ética de la teología de la liberación, y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación. (Kincheloe, s.f., p.29)

Como vimos anteriormente, la educación popular coincide con los principios epistemológicos de la teoría crítica.

1.4.3 La escuela: ¿aparato ideológico, reproducción de la cultura dominante o contra-hegemónica?

En el presente acápite nos concentramos en las corrientes de pensamiento que fueron críticas a la educación y a la escuela tradicional, concretamente los pensadores que fueron referentes en los planteamientos iniciales del Centro Poveda. Anteriormente vimos cómo Paulo Freire responde a las presentes teorías. El presente acápite fue construido a partir de la conversación con Argentina Henríquez. (Henríquez, 2016). Citamos a:

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francés. En 1969 publica *Los aparatos ideológicos del Estado*. Formula la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado. Plantea que la función de la escuela en una sociedad capitalista es reproducir una sociedad capitalista. Por lo que la escuela responde a los intereses impositivos de las clases dominantes.

Pierre Bourdieu (1930-2002) y Jean Claude Passeron (1930), sociólogos franceses. En 1970 publican *La Reproducción*. Formulan la teoría de la escuela como violencia simbólica. También sostuvieron que la escuela es reproductora de los intereses de las clases dominantes, plantean la escuela como un instrumento del capitalismo para reproducir las relaciones de

⁵ Joe Lyons Kincheloe (14 de diciembre de 1950-19 de diciembre de 2008). Especialista en pedagogía crítica, estudios culturales. Fue catedrático de la Universidad McGill en Canadá. Fundó el Proyecto Internacional para la pedagogía crítica Paulo y Nita Freire.

producción y la ideología del sistema. Toda acción pedagógica es violencia simbólica, en cuanto impuesta por un poder arbitrario, que para el caso es la cultura dominante. La escuela reproduce lo que cultural y socialmente responde a la cultura dominante, es decir, inculca a las niñas y a los niños de la clase dominada los intereses de la clase capitalista. La familia también es otro aparato ideológico del Estado.

La lógica de la reproducción tan criticada por Bourdieu y Passeron, siguen presente en la mayoría de las escuelas y universidades dominicanas. Es por ello que el Centro Poveda se plantea la formación de la conciencia crítica “[...] ya que a nuestro entender tiene múltiples posibilidades para una educación ciudadana nueva” (Henríquez, 2013).

Michel Apple (1942), educador y sociólogo norteamericano. En 1979 publica *Ideología y Currículo*. Aborda el tema de la evolución del currículo educativo y de cómo se esconde el currículo oculto, abriendo paso a una teoría crítica del currículo. Mantiene la idea de que la escuela es un aparato del Estado para reproducir, pero también reconoce que puede ser productivo, de ahí que en otra de sus obras, *Educación y poder*, publicada en--- reconoce la importante de la escuela en la producción del conocimiento.

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemán. Entre 1920 y 1930 escribe *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Pone de relieve los métodos de enseñanza centrados en informar, obviando la totalidad y la individualidad de cada ser humano, la investigación. Criticó una educación adultocéntrica que no considera los intereses de las niñas y los niños. Analiza el sentido y el valor de los juegos.

Basil Bernstein (1924), sociólogo y lingüista británico. En 1958 escribe *Poder, educación y conciencia*, donde desarrolla su teoría de la transmisión cultural. Estudió el papel de la educación en la reproducción cultural de las relaciones de clase. Considera que el programa, la pedagogía y la evaluación representan formas de control social.

Henry Giroux (1943), educador estadounidense. En 1983 publica su libro *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*; la versión en español fue publicada en 1992. Parte de la crítica a las nociones de teoría y de cultura de la Escuela Frankfurt,

planteando una teoría crítica de la educación. Crítica las teorías de la reproducción por entenderlas absolutista y sin alternativas, el ciclo de reproducción parecería inquebrantable y no dejan posibilidades a la resistencia y a la contrahegemonía. De ahí que se posiciona en la teoría de la resistencia. Recupera las nociones de cultura e ideología y su incidencia en el salón de clases. Giroux parte de las nociones de conflicto y resistencia. Describe las relaciones entre escolarización y sociedad dominante, destacando el poder de la ideología y de la cultura. Propone una teoría de la educación ciudadana.

Henry Giroux, refiriéndose a la pedagogía crítica plantea que la tarea propia es fomentar agentes críticos, que se cuestionan y discuten, se saben responsables de la transformación. Esta transformación se acentúa en la práctica de la justicia, teniendo como referente un proyecto de sociedad.

[...] en el centro de su propia definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. [...] La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia [...] La pedagogía también dispone un espacio para el debate sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático. [...] Del mismo modo, una pedagogía de este tipo debería fomentar en los alumnos y alumnas un escepticismo saludable acerca del poder [...] Como práctica performativa, la pedagogía debería proporcionar las condiciones para que los alumnos y alumnas sean capaces de formular en conciencia su propia relación con el proyecto de construcción de una democracia que todavía no está terminada. [...] La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida. No se trata de una recomendación para el adoctrinamiento político, sino de un proyecto que otorga a la educación sus propósitos y significados más valiosos [...]. (Giroux, s.f., pp.17-18)

[...] la pedagogía crítica no se preocupa solamente de ofrecer a los alumnos y alumnas nuevas formas de pensar de manera crítica y de actuar con autoridad en las aulas, conscientes de su papel de agentes de cambio; también se preocupa de proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y los conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades, ya sea para cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos (que estructuran todos los aspectos de la sociedad) o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan. (Giroux, s.f., p.18)

Se trata de formar para la democracia, para la igualdad y la equidad, de manera que supone un cambio en la relación docente-estudiante, es decir, adulto-niño/niña/joven. Educar para la democracia supone re-mirar el manejo del poder y la autoridad docente. La pedagogía crítica propone una mirada a la autoridad del docente, propiciando una ruptura con epistemologías tradicionales que ponían la autoridad del saber en el docente-adulto.

La autoridad de un profesor o profesora, en la mejor de sus formas posibles toma una posición firme, pero eso no hace que se quede inmóvil. Esto sugiere que, como educadores y educadoras, debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a los alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad. En vez de evitar nuestra responsabilidad política como educadores y educadoras, deberíamos adscribirnos a una de las metas fundamentales de la pedagogía: enseñar a los alumnos y alumnas a creer que la democracia es conveniente y posible. Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente. (Giroux, s.f., p.19)

Refiere al mismo tiempo a un aprendizaje con referentes éticos y políticos.

Pero la autoridad del profesor o de la profesora no puede tener como única base los rituales de los hábitos profesionales académicos. El aprendizaje tiene lugar en un espacio en el que el compromiso y la pasión proporcionan a los alumnos y alumnas una pista sobre lo que significa

otorgarle al conocimiento algo parecido a un rumbo. La enseñanza es una práctica enraizada en una visión ético-política que trata de llevar a los alumnos y alumnas más allá de lo que ya conocen, de un modo que no insiste en un conjunto prefijado de significados surgidos de la manipulación. En este contexto, la autoridad de los profesores y profesoras reposa sobre prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los alumnos y alumnas como meros recipientes pasivos de conocimientos establecidos y los consideran más bien productores de conocimiento, que no sólo asimilan críticamente ideas diversas sino que también las transforman y actúan sobre ellas (Mohanty, 1989-1990, p.192). La pedagogía es el espacio que proporciona una referencia moral y política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas. (Giroux, s.f., pp.19-20).

La pedagogía crítica replanteó el sentido de la escuela. Cuestionó las relaciones de lo aprendido con la vida y con la construcción de un proyecto de sociedad democrático.

¿Cuál es la relación entre la práctica en las aulas y los asuntos relacionados con la justicia? ¿De qué modo reflejan o subvierten las escuelas las prácticas democráticas y el dominio más amplio en el que se insertan, esto es, la cultura de la democracia? ¿De qué modo operan las escuelas para validar o poner en entredicho las dinámicas de fuerzas de la raza, la clase, el género, la orientación sexual, la religión, los asuntos indígenas o aborígenes, los aspectos relacionados con las capacidades físicas, etc.? ¿Cuál es el papel de tales procesos en diversos entornos educativos situados en distintos dominios sociales, culturales y económicos? Y en cuanto a los conocimientos que las escuelas y otras instituciones educativas eligen transmitir, ¿de qué modo reproducen las relaciones políticas de la sociedad en que están inscritas? ¿De qué modo afectan a la respuesta académica de estudiantes procedentes de distintos entornos socioeconómicos y culturales? ¿Qué papel desempeñan los diversos medios de comunicación en la educación ideológica de las sociedades? ¿Cuál es el papel pedagógico de la cultura popular? (Kincheloe, s.f., pp.30-31)

Peter McLaren (1948), educador estadounidense. Publica en 1989 *La vida en las escuelas*, y en 1997 *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Denuncia una cultura depredadora, donde la identidad se forja entorno al marketing y el consumo, crea falsas esperanzas a partir del valor de la imagen. Lo social, lo cultural y lo humano está por debajo del capital. Naturalizando la depredación rechaza la apuesta por la

esperanza y el cambio. Considera que la pedagogía crítica como forma de política cultural debe asumir la premisa de que el aprendizaje se da en relación. (McLaren, 1997, p.65)

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...] La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de general prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. (McLaren, 1997, p.270)

Plantea además, los aportes de Lyotard a la pedagogía crítica cuando se pregunta ¿cómo nos apartamos de las actuales estrategias de liberación para dar a la pedagogía una centralidad táctica?

1.4.4 Otros autores que influenciaron la propuesta socioeducativa del Centro Poveda

En el marco de la pedagogía crítica latinoamericana y la pedagogía social de Pedro Poveda, el Centro Poveda se asume como constructivista, entendiendo el constructivismo desde su pluralidad. Las diferentes teorías intentar dar respuesta a los múltiples factores implicados en el aprendizaje escolar: la atención, la motivación, las capacidades intelectuales, las estrategias de aprendizaje, la memoria, las expectativas, el autoconcepto, la comunicación, las relaciones interpersonales, etc.

Veamos, el constructivismo inspirado en la:

- teoría genética de Jean Piaget y la escuela de Ginebra
- teoría del aprendizaje verbal significativo
- teoría de los organizadores previos

- teoría de la asimilación
- teoría de los esquemas, inspirado en la psicología cognitiva
- teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, enunciada por Vygotski

El énfasis del constructivismo está en que el conocimiento se construye en interacción con el contexto.

[...] Trasladada al ámbito de la educación escolar, la idea-fuerza del constructivismo conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. (Coll, 1996, p.161)

La concepción constructivista del aprendizaje, la escolarización tiene una función socializadora y es una práctica social, lo misma que las prácticas educativas familiares. En ese sentido, el desarrollo humano siempre tiene lugar en un contexto cultural y social. No hay desarrollo personal al margen del contexto.

Otros autores que tuvieron influencia en la reflexión inicial del Centro Poveda fueron:

Antón Makárenko (1888-1939), pedagogo. Nace en Rusia. Entre 1933 y 1913 publicó *Poema pedagógico*; en 1932 publicó *Banderas en la torre*. Narra su experiencia pedagógica en centros de reeducación de menores en conflicto con la ley.

Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo, político, lingüista y educador italiano. Conocida su influencia por el manejo de los conceptos *Hegemonía*, *ideología* y *praxis*, mostrando la conexión entre la política y la educación, la teoría y la práctica. Entre sus obras se destacan *Cartas de la cárcel* y en los *Cuadernos de la cárcel*.

Lev Vigotsky (1896-1934), psicólogo ruso. Conocido por su *teoría histórico-cultural* de los fenómenos psicológicos, donde plantea que el desarrollo se da en interacción social, y el

concepto *Zona de desarrollo próximo*. En 1934 publica su obra *Pensamiento y lenguaje*. Destaca las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental. De igual manera contribuye al pensamiento pedagógico con su *teoría de la ontogénesis mental*. Su obra es importante para la conceptualización y el estudio empírico de los procesos metacognoscitivos.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo y biólogo suizo. Destaca los aspectos estructurales y las leyes de carácter universal y de origen biológico del desarrollo.

Everett Reimer (1910-1998), pedagogo. Nace en Puerto Rico. Considerado uno de los padres de la “descolarización” o de la “contraescuela”. En 1974 publica su libro *La Escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*.

Jerome Bruner (1915-2016), psicólogo y pedagogo estadounidense. Desarrolló la *teoría Aprendizaje por descubrimiento*.

David Ausubel (1918-2008), psicólogo y pedagogo estadounidense. Desarrolló la *teoría Aprendizaje significativo*. En 1963 publica *Psicología del aprendizaje significativo verbal*; en 1968 publica *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

Bruno Ciari (1923-1970), pedagogo italiano. En 1969 escribe su obra *El libro de texto en la enseñanza moderna*.

Renzo Titone (1925-2013), psicólogo y pedagogo italiano.

Lawrence Stenhouse (1926-1982), pedagogo británico. En 1984 publicó *Investigación y desarrollo del currículo*.

Ivan Illich (1926-2000). Nace en Austria. En 1971 publica su libro *La sociedad desescolarizada*. Debe su interés por la educación pública a Everett Reimer con quien se conoció en Puerto Rico el año 1958. Inicia su obra haciendo referencia a dicho encuentro. Es considera

uno de los críticos a la escuela, afirma: “[...] hemos llegado a percatarnos de que para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela [...]”. (Illich, 1971, p.7)

Gustavo Gutiérrez (1928), teólogo peruano. Conocido como el fundador de la *Teología de la liberación*.

John Elliot (1930), educador británico. En 1992 publica en español *La investigación-acción en educación*.

Joan Batista Libanio (1932-2014), filósofo y teólogo. Nace en Brasil. Sus temas de referencia son sobre la *teología de la liberación y la formación de la conciencia crítica*.

Stephen Kemmis (1946), educador y sociólogo australiano. Una de sus principales obras es *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*.

Tomás Amadeu Vasconi, filósofo y sociólogo argentino, radicado en Chile. Publica *La escuela como institución social* (1963), *Educación, estructura social y cambio* (1964) y *Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación* (1973).

Citábamos a además a Libanio para la teoría crítica, a Gustavo Gutiérrez, con la teología de la liberación, Apple es citado mucho por el currículo oculto. A Makárenko no lo trabajamos porque su pensamiento también tiene rasgo del autoritarismo soviético. Citamos también a Bruno Ciari, Renso Titone los dos italianos junto a Gramsci. (Henríquez, 2016)

Algunas de las perspectivas de la construcción de conocimiento

Desde las ciencias humanas se han elaborado diferentes teorías relacionadas a la construcción del conocimiento. El Centro Poveda hace una relectura de las diferentes posiciones teóricas y las integra en su propuesta. A continuación resumimos las más significativas. (Henríquez, Villamán y Zaiter, 1999, pp.39-44)

La concepción empirista

Según la concepción empirista el proceso de aprendizaje que se remite a lo que el individuo percibe y observa de la realidad. Al analizar el aprendizaje humano se enfatiza que se aprende a partir de lo que el organismo registra a través de sus órganos sensoriales. La didáctica empirista dirige su interés a las condiciones de enseñanza que posibilitan los procesos de observación de una realidad, por parte del individuo, sin interesarse en la interpretación de dicha realidad.

La concepción pragmática

La concepción pragmática da importancia a los aspectos utilitarios del conocer humano, su interés se dirige al ¿para qué sirve el conocimiento? Desde esta perspectiva se vincula la reflexión en torno al conocimiento en una situación específica.

La concepción idealista

La concepción idealista destaca el significado que el ser humano da a lo percibido. A través del entendimiento humano, la percepción de la realidad realizada por los seres humanos es integrada a un contexto con sentido.

La concepción constructivista

En las últimas décadas surge con un auge importante en el ámbito de la Psicopedagogía, la presencia y desarrollo de una perspectiva constructivista, la cual se corresponde con la profundización, a través de estudios e investigaciones, en la comprensión de los procesos psíquicos superiores, los procesos de desarrollo evolutivo de los seres humanos y todo lo que implica, en el desarrollo humano, la interacción con una realidad social.

Estos avances en el conocimiento científico conllevan a rupturas epistemológicas que amplían las perspectivas en cuanto a la concepción del ser humano y los procesos de interacción social, así como todo lo que implica el aprendizaje humano.

El constructivismo emerge, confrontando posiciones epistemológicas de diferentes disciplinas relacionadas con la educación como la psicología cognoscitiva y las teorías del aprendizaje. Se abandonan o superan las concepciones epistemológicas empiristas, así como las teorías asociacionistas del aprendizaje, y se concibe el conocimiento no como una copia de la realidad preexistente, sino como un proceso activo, interactivo y dinámico mediante el cual se van construyendo modelos explicativos.

Lo que se ha dado en llamar constructivismo surge de la convergencia e integración de diferentes disciplinas y diversos aportes teóricos, por lo que la interdisciplinariedad es inherente a sus análisis y sus aplicaciones en la práctica educativa. Los diversos aportes teóricos, que convergen en la perspectiva constructivista, le dan la visión interdisciplinar a los análisis en torno a la construcción del conocimiento. Así, desde la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales se han ido presentando diversas posiciones teóricas y enfoques analíticos.

Al situarse el constructivismo de cara al proceso educativo, introduce dimensiones distintas y redimensiona los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que sitúa en la base de todo lo que significa promover la educación a la actividad mental del alumno/a, su desarrollo como persona, y sus potencialidades de ser un sujeto activo en los procesos de conocimiento, así como el desarrollo personal. Con ello, el proceso de adquisición de conocimientos se coloca en el contexto de lo que conlleva el proceso de socialización misma. Proceso a través del cual el individuo va integrando y apropiándose de una realidad social. Al sujeto se concibe en interacción con su realidad socio-cultural.

Entre los aportes teóricos se destacan los siguientes:

La teoría psicogenética de Piaget, de la cual se proyecta un "enfoque evolutivo" el cual ha sido aplicado al campo de la educación.

Entre los seguidores de Piaget que han realizado estudios claves en la educación se destaca Kohlberg quien en 1963 publicó *Early Education: a cognitive development view* donde destaca el papel que juega en los programas preescolares la exposición de las niñas y los niños a situaciones de aprendizaje que proporcionen conflictos cognitivos, manipulaciones directas con objetos, lo cual pone en juego los procesos intelectuales básicos del niño y la niña, y tiene un efecto positivo sobre su desarrollo intelectual.

También se destacan los aportes de las teorías estructurales del desarrollo, las cuales aproximan a la comprensión de las etapas del desarrollo. Estas etapas van desde aquellas en que predominan los reflejos y las percepciones, las sensoriomotoras, la inteligencia intuitiva, de las operaciones concretas y los sentimientos morales hasta la etapa de las operaciones intelectuales abstractas.

La Psicología Genética de Piaget al abordar los procesos de aprendizaje enfatiza las implicaciones del aprender humano. Para esta perspectiva "[...] aprender y desarrollarse no consiste en percibir mediante una simple lectura de los datos exteriores del sujeto, sino que supone una lógica que organiza las acciones del sujeto, y el dominio, por parte de la persona, sobre sí misma, sobre esas acciones y, a través de ellas el dominio sobre algunos objetos". (Daros, 1993, p.19)

Al suscribir una posición cerrada en los planteamientos de Piaget, se llega a asumir una ortodoxia piagetiana, desde la cual se mantiene el énfasis en los procesos de conocimiento, entendidos como actividades del sujeto, sin alcanzar a reconocer la relevancia e implicaciones que tiene en la construcción del conocimiento el contexto socio-cultural en que se desarrolla la persona.

En lo que ha significado superar la ortodoxia piagetiana es importante reconocer los aportes realizados por Willen Doise, Gabriel Mugny y Anne Nelly Perret-Clermont quienes desde la Universidad de Ginebra, desde mediados de la década de los setenta han impulsado una *Psicología social del desarrollo cognoscitivo*, la cual, siendo tributaria de las teorías de Jean Piaget, introduce en la perspectiva constructivista la dimensión social. De esta forma la amplían y

la enriquecen con los aportes del modelo interaccionista de Herbert Mead; así como con el reconocimiento a la concepción socio-histórica cultural de S. Vygotsky y A. Luria profundizando así en la comprensión de la causalidad social de los procesos cognoscitivos y redimensionando el análisis de la interacción entre el desarrollo cognoscitivo individual y el desarrollo social.

Al destacar los supuestos más relevantes que dan soporte a la visión constructivista que sustenta la psicología social cognoscitiva se señalan: la dimensión social del ser humano, la importancia de la comunicación, en el proceso de socialización, a través de la participación y relación con los otros.

Con la teoría crítica, que surge en la escuela de Frankfurt a través de la producción intelectual de Max Horckheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, entre otros, también se presentan importantes aportes a lo que es el conocimiento humano. Jürgen Habermas en continuidad con la línea de pensamiento de la teoría crítica insistió en el hecho de que el conocimiento humano está inserto en la praxis social y en el consenso con los otros.

El empeño intelectual y científico desde nuevos paradigmas de la perspectiva constructivista así enriquecida representa el interés de las ciencias sociales por esclarecer y comprender los procesos a través de los cuales las personas explican, describen, comprenden y representan el mundo en que viven y las diferentes situaciones en que se desarrollan personal y socialmente.

Los aportes de Herbert Mead, recogidos en su texto *Espíritu, Persona y Sociedad*, fundamentando las posiciones del Interaccionismo Simbólico, como perspectiva de análisis en Psicología Social, hacen posible aproximarse a una comprensión de la dimensión social de las personas, considerando la interacción de la persona con su contexto social y cultural al integrar su identidad.

Desde este empeño se asume que los seres humanos no solo se relacionan naturalmente y biológicamente con su mundo; sino que la relación es social y por lo tanto activa ya que se

produce en la interacción social individuo-realidad, un conocimiento acerca de los eventos y fenómenos de dicha realidad y se construye, socialmente, la realidad.

Las aportaciones de Vygotsky a la psicología, a la comprensión del desarrollo de los procesos psíquicos superiores han repercutido, significativamente, en el estudio del aprendizaje y en la psicología educativa. Sus análisis acerca de la zona de desarrollo próximo, permiten visualizar y comprender, los procesos de aprendizaje que se realizan en la educación, enmarcados en su contexto socio-cultural. De esta forma se concibe una relación e interacción entre sujeto que aprende-contexto sociocultural del cual procede el proceso educativo.

En tal sentido los aportes de Vygotsky, constituyen un avance a “las aproximaciones políticas-sociales a la educación” que se han venido haciendo en las últimas décadas y posibilitan, plantear “una teoría evolutiva que respete las diversidades históricas y culturales de la educación, al tiempo que consigna un nivel teórico-metodológico suficientemente práctico o prescriptivo”. (Álvarez y Rio, 1992)

Para Vygotsky la relación entre aprendizaje y desarrollo implican una interacción desde los primeros días de vida” y destaca que el aprendizaje humano “presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual las/os niñas/os acceden a la vida intelectual de aquello que les rodean.

Es importante tener en cuenta que para Vygotsky, el aprendizaje infantil se inicia mucho antes de que el niño o la niña entren en contacto con el sistema educativo formal, ya que al llegar a la escuela las niñas y los niños tienen una historia previa de aprendizajes y conocimientos.

El concepto de zona de desarrollo próximo permite a este pensador diferencias de condiciones que se dan entre el aprendizaje previo a la escuela y el aprendizaje escolar, explica que la zona de desarrollo próximo no es otra que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero o compañera más capaz.

En lo que significa, para el desarrollo de las niñas y los niños, en la zona de desarrollo próximo es que se sitúa la interacción profesor/a estudiante, a través de la cual se promueven condiciones que hacen posible avanzar las potencialidades de desarrollo en el proceso educativo.

Se reconoce que “[...] la zona de desarrollo próximo pone de manifiesto la participación de la maestra y el maestro dentro de los límites del desarrollo interno hasta que la alumna y el alumno, con su propio desempeño, adquiere dominio consciente de su aprendizaje y comienza un nuevo proceso de desarrollo [...]”(Braslavsky, 1995, p.312)

Concluyendo

Desde que inicia sus trabajos el Centro Poveda, propone la elaboración de una propuesta curricular flexible y abierta, apoyada en los aportes de los siguientes autores, así lo plantea Argentina Henríquez su obra *Fundamentos para un currículo dominicano* (1998):

- Teorías del currículo: Kemmis, Elliot, Stenhouse
- Teorías del aprendizaje: Ausubel y Bruner
- Teoría psicogenética: Piaget
- Teoría de la psicología del desarrollo: Vigotsky

Así como la reflexión última de la pedagogía crítica, anteriormente ya presentada y representada en el educador latinoamericano Paulo Freire.

Estos autores cambian con sus investigaciones las concepciones sobre el modo cómo aprenden las personas, lo que ha permitido aportes significativos para el cambio de la cara de la escuela.

En los capítulos siguientes veremos cómo estas teorías permean la propuesta socioeducativa del Centro Poveda.

CAPÍTULO 2

2. Fundamentos metodológicos de la investigación

2.1 Enfoque de la investigación

El estudio que realizamos privilegia la investigación cualitativa, desarrollando un proceso de sistematización.

La sistematización es considerada una modalidad de investigación cualitativa y participativa, debido a que involucra a los sujetos de la experiencia sistematizada, su sentido es la reconstrucción e interpretación de experiencias, desde el punto de vista de los participantes. Nace desde la educación popular.

La presente investigación trata de investigar procesos socioeducativos complejos, concepciones, contextos, prácticas, actores/actrices sociales, redes y plataformas involucrando en la interpretación del proceso a los sujetos del mismo. Se trata de involucrar a quienes han dado vida a la propuesta, en su origen, a quienes la han desarrollado en sus diferentes etapas, y a quienes han participado de programas y proyectos. Este involucramiento no es como meros informantes, sino como productores e intérpretes de los sentidos del proceso.

2.1.1 Perfil de la investigación cualitativa y su relación con la metodología cuantitativa

Sabido es que la investigación cualitativa se caracteriza por ser holística, recursiva, dinámica, naturalística e interpretativa. Del mismo modo que fundamenta su quehacer en la realidad, se orienta a los descubrimientos, es exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva, estas características y fundamentos hacen que la sistematización del proceso de investigación no haya sido un tema prioritario entre los investigadores, ya que tanto los procesos y los diseños

están interrelacionados encontrándose una forma de adecuación entre ellos (Marín, 1983; Cook y Reichardt, 2005).

Una de las corrientes teóricas donde se apoya la investigación cualitativa es la que proviene de la fenomenología, entendida ésta como la investigación sistemática de la subjetividad (Tesch, 1990). El sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en los aspectos señalados por Mèlich (1994):

- Es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad, que corresponde a la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Es la descripción de los significados existenciales, procura explicar los significados en los que estamos interesados en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.
- Es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, autocrítico e intersubjetivo.

La metodología empleada para la investigación cualitativa desde esta perspectiva contempla varias fases, siendo las más importantes las siguientes:

La fase de descripción que supone partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero trascendiendo lo meramente superficial. Al reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o eventos, se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de los agentes externos. Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso cuando sean contradictorias.

La fase de estructuración, a partir de la reflexión, en la que el investigador intenta captar las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, y las relaciones entre las

estructuras y dentro de las mismas. Es el momento de encajar las piezas del puzzle, establecer las categorías y las relaciones existentes entre ellas.

Luego, tenemos la fase de constitución de significados, donde el investigador profundiza en el examen de la estructura, centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado en la conciencia.

Por último, se llega a la fase de interpretación, donde se trata de sacar a la luz los significados ocultos, o de extraer de la reflexión una significación que profundice los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

Desde otro punto de vista y considerando las conceptualizaciones que señalan Atkinson y Hammersley (1994), podemos destacar una tendencia a trabajar con datos no estructurados; es decir, datos que no han sido codificados, hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas. El análisis de datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario. Nos parece interesante este punto el considerar que los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberán generarse in situ, como resultado de la observación y la indagación.

Las fuentes de datos son la entrevista y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo y las grabaciones audiovisuales. Así mismo, pueden utilizarse tanto datos cualitativos como cuantitativos, o una combinación de ambos.

En la fase preparatoria o inicial de la investigación cualitativa, se pueden diferenciar dos grandes etapas: la reflexiva y la de diseño. En la primera de ellas, el investigador en base a su propia experiencia, intenta establecer el marco operativo-conceptual identificando el problema, determinando las cuestiones de investigación, realizando una revisión documental y estableciendo una perspectiva teórica. En la etapa de diseño, el investigador se dedicará principalmente a la planificación de las actividades, seleccionando el escenario, la estrategia de investigación y determinando en definitiva el problema o cuestión de investigación.

Finalmente, la última fase corresponde a la fase informativa, donde se elabora el informe final, la decisión a tomar en esta fase, está referida a la presentación y difusión del informe final, donde el investigador comparte la comprensión del fenómeno estudiado con los involucrados y el mundo científico. El tipo de informe a elaborar va a depender del tipo de audiencia y contexto al cual está dirigido, así se pueden elaborar informes: formales, críticos, analíticos, fundamentados, narrativos o simplemente ofrecer un resumen de los principales hallazgos, presentando ya sea los resultados o una discusión de los mismos. (Van Maanen, 1988)

2.1.2 La relación entre la metodología cualitativa y la cuantitativa

Denzin y Lincoln (1994), definen el proceso de investigación cualitativa a partir de ciertas actividades genéricas dinámicas e interconectadas entre sí, que incluyen teoría, método y análisis, ontología, epistemología y metodología. Respecto a los métodos más usuales en la misma están compendiados en Taylor y Bogdan (1996), que es probablemente el referente metodológico más citado por los investigadores que utilizan una metodología cualitativa.

Sin embargo, el debate entre los abordajes cualitativos y cuantitativos no es un desarrollo novedoso ni exclusivo del campo de las ciencias sociales (Marín, 1983; Calero, 2000; Cook y Reichardt, 2005; Vera y Villalón, 2005). Los científicos sociales que utilizan abordajes cualitativos enfrentan en la actualidad problemas epistemológicos y metodológicos que tienen que ver -entre otros- con el poder y la ética en la generación de los datos, y el problema de la validez externa de estos. Existen variadas formas de integrar ambos abordajes. Sin embargo, todas ellas conducen por diferentes caminos, producen diferentes resultados y tienen implicaciones variadas.

Se podría concluir que la utilización de uno u otro método de investigación científica depende del momento que al investigador le interese privilegiar (generación de teoría o transformación de la realidad), así como del tema que se elige para investigar.

2.2 Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación los clasificamos en cinco grupos:

- 1) Grupos de fundadores/as y cofundadores/as del Centro Poveda.
- 2) Grupo de educadores/as, organizados según etapas institucionales.
- 3) Grupo participantes en diferentes procesos educativos –programas/proyectos.
- 4) Grupo asesores/as y amigos institucionales.
- 5) Equipos institucionales y externos o co-partes.

2.3 La sistematización de experiencias. ¿Por qué es indispensable pensar mi experiencia?

Abordar la Sistematización de experiencias como modelo de investigación social crítica tiene como referencia obligatoria a Paulo Freire, educador latinoamericano. Freire constantemente hace referencia a la necesidad de permanentemente “[...] pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social”, afirmando que esto “[...] es trabajo serio e indispensable” (Freire, 2007).

Muchas instituciones, muy serias, corren el riesgo de perder su experiencia, el legado intelectual y cultural que han construido, perdidas por el activismo al que son arrastradas sea por la búsquedas de recursos para sobrevivir o por la falta de estrategias que le apoyen en ese pensar la experiencia y reconstruirla para recrearla. La sistematización de experiencias se convierte en una oportunidad para que el legado intelectual creado y recreado permanezca dando frutos y forme parte de la producción de conocimientos de la historia latinoamericana.

2.3.1 El término sistematizar

El término sistematizar nace del latín “*systema*, -ātis, sistema” y es definido como “Organizar según un sistema”. Sistema, a su vez es definido como “Conjunto de reglas o

principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí [...] Conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto” (Real Academia Española). Un sistema está articulado a una diversidad de elementos. Sistematizar entonces refiere al reconocimiento de los componentes del sistema, por lo que implica organización de elementos, etapas, pasos, procesos, etc. Tradicionalmente se relaciona al hecho de sistematizar el ordenamiento, la reconstrucción, recuperación de la lógica de los procesos y procedimientos, las relaciones entre los componentes, etc. En la mayoría de los casos es una tarea básicamente documental. Cuando nos referimos a la sistematización de experiencias el término amplía sus horizontes de sentido y refiere a un modelo de investigación complejo y estructurado.

2.3.2 Sistematizar experiencias en el giro decolonial

Necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de la experiencia. La sistematización como pensar el hacer tiene el potencial para recuperar lenguajes y concepciones de las experiencias propias. Se trata entonces de entrar en diálogo con otras epistemologías que confronten el estatus quo actual del dominio científico único establecido. Ante el llamado de un quehacer científico cuyos rasgos distintivos se sitúan neutralidad, objetividad y cuantitatividad, eficaz y mercadeable, situamos nuestras búsquedas en otros horizontes epistemológicos y científicos.

Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo [...]. (Castro-Gómez y Grosfoguel (Eds.), 2007, p.17).

La sistematización de experiencias recupera la experiencia individual y colectiva. Su principal fuente es el sujeto de la experiencia, quien piensa su hacer y lo pone en diálogo con sus referentes teóricos, pero sobre todo se deja atravesar por lo vivido, lo in-corporado en su saber.

Todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos de observación (punto 1, punto 2, punto n...). (Castro-Gómez y Grosfoguel (Eds.), 2007, p.21)

Se trata de un proceso dialógico, de conversar la experiencia escuchando la voz experta del propio sujeto situado en su quehacer, reconociéndole como un sujeto que construye conocimiento al dejarse desvelar en la reconstrucción de su propia historia, su propio saber, personal e institucional.

La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. (Castro-Gómez y Grosfoguel (Eds.), 2007, p.21)

Toda experiencia científica está necesariamente sujeta a la sistematización en el momento que se deba responder a las preguntas: qué hicimos, cómo lo hicimos y para qué lo hicimos. En ese sentido, la historia crítica de la ciencia moderna necesariamente se apoya en sistematización. Es una forma de investigación social científica dirigida a la reconstrucción e interpretación de la práctica social intencionada. Investigadores e investigados se convierten en los mismos sujetos dando sentido a la reflexión de la acción. No solo se trata de interpretar la realidad, se trata de transformarla (cf. Tesis 11 sobre Feuerbach).

2.3.2.1 Sistematización de experiencias de la “ciencia normal” al “giro decolonial”

La postura de Freire en relación a cómo se conoce nos refieren al posicionamiento de Tomás Kuhn, cuando plantea críticas a la llamada “ciencia normal” en el libro *La estructura de las revoluciones científicas*, publicado en inglés en 1964 y en español en 1971, años en que Freire también publica sus primeros libros. ¿Qué aportan las reflexiones de Kuhn a nuestro estudio? Nos centramos en la obra ya mencionada. (Kuhn, 1971)

Kuhn propone el diálogo entre lo establecido como “natural” o “normal” y la necesidad de cambio. Toma como punto de partida la llamada “ciencia normal”, esto es ciencia establecida o normatizada, el saber visto como lo natural, el clásico “así fue, así es, así será”. Los

planteamientos de Kuhn no sólo son aplicables al saber científico establecido, también lo encontramos en el saber popular. Situaciones que “siempre” se han vivido las gentes entienden que son así por su propia naturaleza. Tal es el fenómeno de la pobreza, y en muchos casos de la misma realidad de la infraestructura marginal (ese río siempre estuvo sucio, esa cañada siempre estuvo ahí, el gobierno nunca se ocupó de eso, etc.). En esta situación conviene aplicar la propuesta de un cambio de paradigma, que no es más que un cambio de mirada aceptado por un determinado grupo y que tiene como condición el saber hacerse preguntas, el problematizar los hechos, las situaciones, la realidad misma. ¿Qué tal si demostramos que el río no nació sucio, contaminado? Pero para esto es necesario desarrollar un proceso que muestre cómo es posible cambiar esa realidad. Esto implica además una ruptura epistemológica y metodológica. Un cambio. ¿Cuál es nuestra postura ante el cambio? ¿Implica el cambio la eliminación de lo anterior o subsisten dos situaciones? ¿Qué preguntas ayudan a repensar la historia?

De este diálogo nacen nuevos paradigmas, nuevas epistemologías, nuevos saberes: nueva imagen de la ciencia. Para cambiar la imagen que se tiene de la ciencia es necesario partir de otro concepto de la historia. Kuhn enfrenta el concepto tradicional de historia: depósito de anécdotas o cronología. También enfrenta el concepto de ciencia como acumulación de contenidos fijos, de datos, constelación de hechos, teorías o métodos reunidos en los libros de texto, haciendo referencia al rol que han jugado los libros de textos. En este sentido también aborda el rol de la historia de la ciencia, criticando el que esta se limita a determinar por cuál hombre y en qué momento fue descubierto o inventado cada hecho, ley o teoría. Otro concepto que critica es el de desarrollo científico, entendido como acumulación de descubrimientos, información, de teorías, de leyes, etc. Kuhn critica la no problematización – esto es– el no hacerse preguntas y/o el tipo de preguntas que se hace. En este sentido afirma que una nueva imagen de la ciencia supone una nueva forma de hablar sobre ella (historiografía). Cómo vemos el mundo y por ende cómo se hace ciencia, puede dar la diferencia.

Kuhn destaca la insuficiencia metodológica de la ciencia para dictar por sí misma conclusiones, o postulados considerados únicos. Este no es un postulado excluyente de los conocimientos acumulados. De donde se reconocen los saberes y la experiencia, por lo que habría que partir de preguntas. De ahí también sus críticas a la “ciencia normal”. Los científicos

entienden que saben cómo es el mundo, por esto están cerrados a las innovaciones. Se encierra en sus reglas y procedimientos conocidos. (Kuhn, 1971, pp.25-26)

El quehacer científico-político que propone Freire se sitúa en ser *cuerpo consciente*, esto es, en reconocerse en relación con otros, y en ser curioso por el saber, lo que construye conocimiento. Así se hace capaz de comprender, de comprender el mundo, de intervenir el mundo técnica, ética, estética, científica y políticamente. Esa curiosidad del saber le lleva a ir más allá, con creatividad, innovación. Consciencia y mundo no están separados, de ahí la importancia del rol de la educación, de desarrollar la capacidad crítica del educando para la toma de decisiones, para la libertad (Freire, 2001, pp.11-12). Este hacerse consciente en Kuhn provocó una apertura a nuevos paradigmas.

Nuestra experiencia, aunque condicionada no está determinada, por ello implica toma de decisiones, rupturas, opciones, riesgos.

[...] En el fondo, no somos solo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos. (Freire, 1997, p.63)

Estamos situados en un campo de posibilidades. La realidad no se reduce a que lo existe. Al sistematizar ponderamos las posibilidades que nos ofrece la experiencia insertada en determinada realidad.

[...] La realidad, como quiera que se la conciba, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de la teoría crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de existencia, y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe. (Sousa, 2006, p.18)

Se sustenta en Max Horkheimer afirmando que la teoría crítica moderna es una teoría epistemológicamente fundada en la superación del dualismo entre el científico individual como

creador autónomo de conocimiento y la totalidad de la actividad social que lo rodea. (Sousa, 2006, p.19)

La teoría crítica no acepta los conceptos concebidos en el marco del orden social preestablecido, los científicos sociales no pueden imponer sus propias preferencias normativas, sin embargo sí deben saberse responder a la pregunta “¿de qué lado está usted?” como punto de partida para la teoría crítica (Sousa, 2006, p.21). El investigador no es neutro, ni tabula rasa. El investigador define a favor de quién lucha, cuál es su causa.

Para reinventar el conocimiento como emancipación, Boaventura de Sousa Santos parte de los referentes para la comprensión de la teoría crítica: No existe un principio único de transformación social; existen diferentes alternativas. No existen agentes históricos. No existe una forma única de dominación; los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples. Existen diversas formas y agentes de resistencia. No existe una teoría única ni una teoría común; la apuesta sería entonces por *una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas*. (Sousa, 2006, pp.23-24)

Se aboga entonces por una teoría crítica posmoderna, desde donde se considera que: toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por una crítica al conocimiento mismo; por ejemplo pasar de una concepción que ve al otro como objeto a una concepción que ve al otro como sujeto. Es el conocimiento como emancipación. “[...] conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto la estatus de sujeto” (Sousa, 2006, p.26). Es el principio de solidaridad, el reconocimiento del otro como igual, reconocimiento recíproco. (Sousa, 2006, p.27)

Para de Sousa Santos, reinventar el conocimiento como emancipación implica la revisión de los principios de solidaridad y orden. Sobre el principio de solidaridad: existen diversos tipos de conocimiento, debe emprenderse una búsqueda de las diferentes alternativas de conocimiento y de acción. El principio del orden sitúa bajo la hermenéutica de la sospecha lo preestablecido como “normal” para reinterpretar los nuevos saberes como forma de conocimiento. (Sousa, 2006, pp.28-29)

Las implicaciones del conocimiento como emancipación: (Sousa, 2006, pp.30-33)

- 1) El otro solo puede ser conocido si se le acepta como creador de conocimiento. Se debe enfrentar dos dificultades: a) el silencio y b) la diferencia.

El silencio representa una ruptura, una interrupción, algo que no pudo ser desarrollado, una limitación, o unos miedos. El silencio es una construcción, es un síntoma de lo interrumpido.

- 2) De las técnicas y los conocimientos especializados hacia un conocimiento edificante. Si para la teoría crítica moderna el conocimiento es válido independientemente de las condiciones que lo hacen posible, para la teoría crítica posmoderna el conocimiento siempre es contextualizado por las condiciones que lo hacen factible y progresa si cambian las condiciones de una manera progresista.
- 3) De la acción conformista hacia la acción rebelde. Trata de reconstruir el concepto y la práctica de la transformación social emancipatoria, explorando y analizando las formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promueven subjetividades rebeldes o subjetividades conformistas.

La sistematización de experiencias como investigación se enmarca en este llamado. Parte de su razón de ser es reconstruir la experiencia, narrarla, nombrarla, para transformarla. La investigación misma se convierte en un proceso emancipatorio pues posibilita la apropiación del conocimiento y la transformación de la práctica. Se trata de una investigación que no es neutral y su mayor objetividad consiste en partir de lo subjetivo, considerando al sujeto desde su subjetividad política. Rompe así con las epistemes institucionales y coloniales.

De esta manera algunos investigadores restringen su imaginación y su creatividad y terminan por admitir las barreras impuestas por “las epistemes institucionales”, dedicándose a labores instrumentales, a veces sofisticadas y sutiles, pero dependientes de los requerimientos que plantean las hegemonías en el poder, siendo su tarea la de medir factores, describir, apreciar, aplicar indicadores y valores; desconociendo, muchas veces, que se lo ha inhabilitado

epistemológica, política y éticamente para indagar en lo profundo de los hechos sociales: historia, contradicciones, conflictos y potencialidades. (Zemelman, 2007; citado por Ghiso)

2.3.3 Relación teoría y práctica en la sistematización de experiencias

De la misma manera que el sujeto y su mundo (realidad) se implican mutuamente, de la misma manera se implican la teoría y la práctica, no es posible verlas por separado. En sí misma la práctica no es suficiente para ofrecer un saber que alcance la razón. La práctica sin teoría se convierte en activismo. Muchas instituciones e individuos desarrollan una práctica-actividad aprendida pero no son conscientes de las teorías que las sustentan. La sistematización de experiencias se convierte en un soporte pedagógico que posibilita recuperar las teorías que subyacen en las prácticas individuales e institucionales. Esto es lo que convierte el pensar la práctica en algo indispensable.

La práctica no es la teoría misma [...] La cuestión para mí es cómo desvelar la práctica en el sentido de ir conociendo o reconociendo en ella la teoría poco o aún no percibida [...] cómo descubrir, en la práctica, el rigor mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, lo que nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro “saber hecho de experiencia”. La propia tarea de desvelar la práctica, de examinar el rigor o no con el que actuamos, de evaluar la exactitud de nuestros hallazgos, es una tarea teórica o de práctica teórica [...] Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctica teórica. Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. (Freire, 2007, pp.124-125)

La práctica de pensar la práctica requiere de instrumental teórico serio. Freire señala la comprensión necesaria entre texto y contexto, palabra y mundo, pero es fundamental la formación científica para comprenderla, lo mismo que para pensar la práctica. Subraya insistentemente la relación práctica y teoría. “Practicar implica programar y evaluar la práctica. Y

la práctica de programar, que se prolonga en la de evaluar la práctica, es una práctica teórica”. (Freire, 2007, pp. 126-128)

Freire nos advierte que práctica sin teoría se convierte en activismo y la teoría sin práctica se convierte en palabras vacías. “Sólo nos encontramos en la relación dialéctica, contradictoria, práctica-teoría [...]”. (Freire, 2007, p.160). “La reflexión crítica sobre la se convierte en una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría se puede convertir en blablablá y la práctica en activismo”. (Freire, 1996, p.24)

2.3.3.1 Sistematizar experiencias supone “abrirse al alma” de la experiencia y hacerse reparador sueños

El sujeto de la experiencia es un sujeto corporeizado, que in-corpora lo vivido como parte de su propia subjetividad, en este sentido la sistematización de experiencias se fundamenta en la interpretación subjetiva de la misma. Es el sujeto que conoce quien interpreta su propia experiencia.

Señala Freire que es imposible conocer con rigor despreciando los sentimientos, los sueños, los deseos, pues es el cuerpo entero el que conoce; en este sentido conocer con rigor supone también apreciar la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos, el cuerpo, las emociones, los pensamientos, afirma que “[...] la intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer y del pensar críticamente lo que se hace”. (Freire, 2007, pp.128-129)

La eficacia de la sistematización de experiencias, como investigación, va a depender de la capacidad que tenga el investigador de abrirse al “alma” de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia. Así lo afirma Freire: “[...] depende de la capacidad que tenga de abrirse al “alma” de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia, y no sólo a su capacidad, también necesaria, de aprender la racionalidad de la experiencia por medio de múltiples caminos. Abrirse al “alma” de la cultura y dejarse “mojar”, “empapar” por las aguas culturales e históricas de los individuos involucrados en la experiencia”. (Freire, 2007, p.129)

En el contexto cultural en el que nos movemos, donde se sitúa la práctica educativa que sistematizamos, es fundamental el hecho de sabernos zambullir en el mundo de los sentimientos, de la construcción de los sueños y utopías, abrirse al alma de tantas personas que fueron construyendo esa historia. El lugar donde acontece la experiencia también está impregnado del cansancio y agotamiento de los sueños, sujetos “ninguneados”, de ahí que lo que se viene desarrollando como práctica educativa permea tanto lo que se entiende como necesario saber para enseñar a los estudiantes como lo que se tiene que reencantar para la reconstrucción de la propia humanidad del sujeto de la acción educativa, la maestra, el maestro, en síntesis, la escuela.

2.3.4 Sistematizar experiencias: hacerse cuerpos conscientes

También forma parte de la naturaleza humana, afirma Freire, el convertirse en *cuerpo consciente*. Ser cuerpo consciente es reconocerse en relación con otros, y curioso por el saber que construye conocimiento.

Este cuerpo en cuya práctica con otros cuerpos y contra otros cuerpos, en la experiencia social, se hizo capaz de producir socialmente el lenguaje, de cambiar la cualidad de la curiosidad que, habiendo nacido con la vida, se perfecciona y se profundiza con la existencia humana. (Freire, 2001, p.11)

Esta curiosidad pasa de una curiosidad ingenua, poco rigurosa en la lectura del mundo –de la realidad, a una curiosidad más rigurosa y metódica-sistemática-regulada, de ahí que se pueda hablar de una forma de conocimiento. Pero Freire advierte en relación al riesgo que se corre al pasar del simple nivel de la opinión (conocimiento opinativo) a la capacidad de aprender, es decir, la verdadera posibilidad de conocer. El riesgo que se corre es el de sobrevalorar la ciencia e infravalorar-menopreciar el sentido común. Lo que se concretizó en el cientificismo, el positivismo. De ahí la necesidad de desmitificar la ciencia, tal como hoy se plantea el giro decolonial.

2.3.5 El lugar de la experiencia en la sistematización: dimensiones, principios y advertencias

Algunos autores insisten en diferenciar la sistematización de experiencias de la sistematización de las prácticas, argumentando que prácticas con acciones puntuales realizadas porque han sido aprendidas y no necesariamente implican una experiencia consciente del sujeto.

El término experiencia viene del latín *experientia* y es definido como el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo, es además entendido como práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo, conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas, circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. El término prácticas está asociado al latín *practicus*. Refiere a aquello que ejercito, pongo en práctica algo aprendido, ejercer algo continuamente, practicar un oficio (Real Academia Española).

Para Paulo Freire es impensable la práctica sin experiencia, dado el carácter político de la educación, la práctica educativa pasa por el cuerpo consciente permeando sentimientos, sueños, utopías, corporeidad, vivencias. Este es nuestro referente principal para el trabajo que desarrollamos.

Desde el enfoque de la educación popular el concepto de experiencia se entiende asociado esencialmente a procesos históricos vividos por hombres y mujeres, caracterizados por sensibilidades, pensamientos y emociones, situados en un contexto, ante unas circunstancias, un espacio, un lugar, unas acciones y un entramado de relaciones personales y sociales. Se enfatiza la idea de proceso socio-histórico, individual y colectivo vivido por personas concretas.

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. (Jara, 2009, p.118)

En este mismo sentido se destacan lo que Oscar Jara ha llamado las dimensiones objetivas y subjetivas que la realidad histórico-social y que deben ser consideradas en la sistematización de experiencias. (Jara, 2009, pp.118ss)

- a) Contexto. Toda experiencia es situada en un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. Fuera del contexto no es posible entenderla. El contexto es una dimensión de la experiencia.
- b) Circunstancias, espacio y lugar. Toda experiencia se vive a partir de una circunstancia, un espacio y un lugar, lo que la hace única. Situaciones tales como institucionales, organizacionales, grupales o personales.
- c) Acciones. Toda experiencia está constituida por acciones, sean estas intencionadas o no, planificadas o no, dándonos cuenta o no.
- d) Relaciones. Los factores antes mencionados se interrelacionan y generan relaciones personales y sociales.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. [...] Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias. (Jara, 2009, p.119)

Otro autor que ha abordado el concepto de experiencia en el ámbito educativo es Jorge Larrosa, quien insiste en separar experiencia de práctica. Sobre la experiencia Larrosa advierte considerar las siguientes precauciones: tener claro que experiencia no es lo mismo que experimento; quitar a la experiencia todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad; separar experiencia de práctica, esto es pensar la experiencia desde la pasión y no desde la acción, el sujeto de la experiencia es en primer lugar un sujeto pasional, receptivo, abierto; evitar hacer de la experiencia un concepto; evitar hacer de la experiencia un fetiche, un imperativo (Larrosa, 2006, p.467). El mismo autor describe lo que ha llamado los principios de la experiencia: principio de alteridad, principio de exterioridad, principio de alienación y principio de subjetividad o reflexibilidad.

[...] exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. (Larrosa, 2006, p.87)

El principio de exterioridad está contenido en el ex de la misma palabra experiencia, refiriendo a ese acontecimiento que no depende de mí, que es exterior a mí. El principio de alteridad hace referencia a que eso que me pasa es diferente de mí, es otra cosa. El principio de alienación refiere a que eso que me pasa no es de mi propiedad, no es capturado o apropiado por mis palabras, sentimientos. Sin embargo, así como la experiencia es algo que pasa fuera de mí, es algo que me pasa a mí; es el principio de subjetividad porque la experiencia tiene lugar en mí, el sujeto es el lugar de la experiencia. La experiencia es siempre subjetiva. El principio de reflexividad supone que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, un movimiento de salida de sí mismo para ir al encuentro de aquello que pasa, del acontecimiento; ese movimiento de vuelta significa que me dejo afectar por el acontecimiento. Se habla también del principio de la transformación porque la experiencia me forma y me transforma. A estos principios suma el principio de pasaje, por aquello que pasar –travesía; el principio de pasión, la experiencia no se hace, se padece; el principio de singularidad, de pluralidad, de incertidumbre. (Larrosa, 2006, pp.89-91ss)

2.3.6 Sistematización de experiencias: un modelo único de investigación

En América Latina, desde la educación popular, se ha creado un modelo de investigación a partir del hecho de sistematizar prácticas y experiencias educativas. Es desde este modelo que desarrollamos nuestro trabajo de investigación.

Sistematizar, entonces, puede ser entendido desde diferentes enfoques. Desde el enfoque que consideramos nos interesa destacar dos aspectos fundamentales. Por un lado los aspectos de la sistematización desde el enfoque de la educación popular y el pensamiento de Paulo Freire; por otro lado el carácter científico de la sistematización, respondiendo a las preguntas: ¿Tiene la sistematización carácter científico?

La sistematización desde el enfoque de la educación popular se incorpora en una lógica de producción de conocimiento distinta a la lógica de la llamada 'ciencia normal'. En este sentido nos distanciamos del quehacer científico que promueve el pensamiento único, eurocéntrico, donde la neutralidad, la objetividad y lo cuantitativo sesgan el sentido de comprender el saber hecho de experiencias y permeado por la corporeidad (se aprende también con el corazón, con todo el ser). Las relaciones coloniales de poder poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural. (Castro-Gómez y Grosfoguel (Eds.), 2007)

La sistematización de experiencias exige la participación de los sujetos del proceso a investigar y privilegia sus saberes.

[...] la sistematización como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes. (Cendales, 2004)

La sistematización es al mismo tiempo una experiencia de investigación y formación. La sistematización es un modo de hacer ciencias sociales, en el marco de paradigmas socio-críticos. La sistematización, desde el enfoque de la educación popular, como estrategia investigativa exige la participación de los sujetos del proceso a investigar.

[...] Como propuesta que se hace desde la Educación Popular, la sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (Cendales, 2004)

La sistematización de experiencias como modelo de investigación nace en América Latina, en el ámbito del trabajo social y la educación popular. Surge para dar respuestas a las diversas experiencias que en su momento nacen en América Latina inspiradas en el pensamiento político pedagógico de Paulo Freire y que dada su particularidad no encuentran en la llamada ciencia norma referentes para la comprensión de su práctica.

Precisamente, la sistematización de experiencias desde la Educación Popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos ortodoxos”, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa. (Jara, 2009, p.124)

¿Cómo se entiende entonces la sistematización de experiencias en relación con el binomio teoría-práctica?

[...] las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica las experiencias vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas. (Jara, 2009, p.125)

Simultáneamente al surgimiento de la sistematización de experiencias, las Ciencias Sociales a la luz de Orlando Fals Borda procuraban un nuevo paradigma epistemológico para la producción de conocimiento científico de la realidad, surge así la Investigación-Acción-Participativa como investigación que procura la participación de los sectores populares en el análisis de su propia realidad para promover la transformación social. Estos procesos estuvieron caracterizados por la superación entre sujeto y objeto en la investigación, el saber popular, por vincular la teoría con la acción, vincular la producción de conocimientos con la perspectiva de transformación social y personal. En este ámbito se entendió la sistematización como una modalidad o un método de la investigación-acción-participativa. (Jara, 2009, pp.125-126)

Sin embargo, aunque la sistematización de experiencias cumple con los fundamentos de una investigación acción participativa, no es en sí misma una investigación acción participativa ya que su objeto de conocimiento es delimitado pues se trata de la propia experiencia e implica la recuperación histórica del proceso.

Y por ello, si bien, en términos generales podríamos decir que la Sistematización de Experiencias coincide con los fundamentos de una investigación y acción participativa, no podemos reducirla a considerarla sólo una modalidad de la misma, ya que su objeto de

conocimiento es más delimitado y preciso (las propias experiencias) y su proceso implica siempre la recuperación histórica del proceso por parte de quienes han sido sujetos del mismo, aspecto que no es requerimiento esencial de los procesos de investigación –acción – participativa. Ambas características especifican el aporte particular, novedoso y original de la sistematización de experiencias, que no se confunde, pero sí se complementa con los procesos investigativos más amplios. (Jara, 2012, pp.63-64)

Refiriéndose a la sistematización, Joao Francisco de Souza la sitúa en la modalidad de investigación social.

[...] Busco situarla como una modalidad especial de la investigación social, específicamente educativa. De esta manera, se constituye en un instrumento didáctico [...] es un instrumento de interpretación crítica [...] Si se trata de un instrumento que vaya a posibilitar a los sujetos de una acción colectiva apropiarse de su experiencia, [...], es necesario comprender el modo de vivenciar lo que está siendo esta participación, sus alcances, sus impases y contradicciones, lo mismo que sus posibilidades de evolución y profundización dirigidos a cumplir con los objetivos planteados. Experimentar, experimentar, interpretar, apropiarse de la vivencia significa actuar, sentir y pensar. [...]

Se trata así, de construir el sentido de la experiencia que tendrá como efecto de retorno una nueva forma de interpretar, actuar y sentir no solo la experiencia sino también al propio sí mismo y a la sociedad. (Souza, 2008, pp.9-10)

2.3.7 La sistematización de experiencias y el diálogo pedagógico como posición epistemológica: conversando

El diálogo pedagógico, la conversación, como estrategia de análisis de sentidos en el proceso de sistematización es fundamental. Se privilegia la conversación a la entrevista estructurada y cerrada.

Sobre el diálogo Freire (2002, pp.117-118) plantea lo siguiente:

No pienso auténticamente si también los otros no piensan. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros." Ésta es una afirmación que, por el carácter dialógico implícito en ella incomoda a los autoritarios. Es por eso también que son renuentes al diálogo, al intercambio de ideas [...] El diálogo tiene significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro [...] Implica [...] un respeto fundamental de los sujetos involucrados [...] El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición sobre el hecho por el educador o la educadora para los educandos.

La sistematización de experiencias privilegia el diálogo para posibilitar que la persona recupere su propia experiencia, hable sobre ella, la interprete, ofreciéndole a su vez elementos para su comprensión sin imponerlos.

[...] El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad tal como la hacen y rehacen [...] somos seres comunicativos, que nos comunicamos unos con los otros en cuanto nos tornamos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de saber que sabemos, que es algo más que solo saber [...] nosotros los seres humanos, sabemos que sabemos, y sabemos también que no sabemos. A través del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y no sabemos, podemos, a seguir, actuar críticamente para transformar la realidad. (Freire y Shor, 1986, p.65)

Es a través de la conversación crítica, respetuosa, democrática desde donde la experiencia se reencuentra, se reinterpreta y se proyecta su transformación, generándose así el conocimiento, desde un diálogo de saberes construido a través de la experiencia.

Al nosotros comunicarnos, en el proceso de conocimiento de la realidad que transformamos, comunicamos y sabemos socialmente [...] ¿Qué es el diálogo, en este momento de comunicación, de conocimiento y de transformación social? El diálogo sella la relación entre los sujetos cognitivos, podemos, a seguir, actuar críticamente para transformar la realidad [...] el objeto a ser conocido es colocado en la mesa entre los dos sujetos del conocimiento. Ellos se encuentran alrededor de él y a través de él para hacer una investigación conjunta. (Freire y Shor, 1986, p.65)

El dialogo ofrece lo que Freire llama relación epistemológica, es decir la experiencia a ser investigada – conocida crea el vínculo entre los sujetos cognitivos.

¿Qué es el diálogo, en esta forma de conocimiento? Precisamente esa conexión, esa relación epistemológica. El objeto a ser conocido, en un determinado lugar, vincula esos dos sujetos cognitivos, llevándolos a reflexionar juntos sobre el objeto. (Freire y Shor, 1986, p.65)

Sin embargo esta conversación tiene una intencionalidad determinada centrada en el objeto a conocer, la propia experiencia sistematizada. Se requiere afirma Freire, “[...] el diálogo implica responsabilidad, direccionamiento, determinación, disciplina, objetivos”. (Freire y Shor, 1986, p.67)

Qué preguntas, que búsquedas orientan la sistematización como investigación. Freire afirma:

Lo que me parece finalmente imposible, hoy como ayer, es pensar, o más que pensar, es tener una práctica de educación popular en la que, previa o concomitantemente, no se hayan tomado y no se tomen en serio problemas tales como: qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién, contra qué, contra quién. Quién elige los contenidos y cómo son enseñados. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre enseñar y aprender? ¿Qué es el saber de experiencia hecho? ¿Podemos descartarlo por impreciso, desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿qué es? ¿Y cuál es su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una conversación inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de "deja como está para ver cómo queda"? ¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene qué enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la codificación? ¿Cuál es su papel en el cuadro de una teoría del conocimiento? ¿Cómo entender, pero sobre todo vivir la relación práctica-teoría sin que la frase se convierta en una frase hecha? ¿Cómo superar la tentación populista, voluntarista, y cómo superar también la tentación intelectualista, verbalista, blablablante? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía? Práctica política y gnoseológica no

es posible hacer la educación, plenamente, sin que estas preguntas nos estén siempre provocando y sin que a ellas estemos siempre respondiendo. (Freire, 2002, pp.135-136)

Para considerar el diálogo como posición epistemológica se debe considerar la comprensión de nosotros mismos en cuando seres históricos, políticos, sociales y culturales. Procurar entender cómo funciona la sociedad y cómo interpretamos que funciona.

No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible formar [...] sin una comprensión de nosotros mismos en cuando seres históricos, políticos, sociales y culturales; sin una comprensión de como la sociedad funciona [...] tiene que ver con la investigación epistemológica, antes o concomitantemente con las prácticas docentes [...] Saber cómo los grupos populares rurales, indígenas o no, saben. Cómo vienen organizando su saber [...]. (Freire, 2002, pp.134-135)

Si conversando, el diálogo como posición epistemológica producimos conocimiento, producimos sentidos, el discurso propio desarrollado se convierte en la sistematización de experiencias en fuente prioritaria para la reconstrucción del saber, recuperación y reencuentro con los sentidos de la práctica. En palabras de Artiles donde encontramos evidencia de una proyecto humano desvelamos acciones significativas y con sentido.

Es decir, que allí donde podamos encontrar evidencia de un proyecto humano, deberemos señalar los fines o propósitos del mismo, que a su vez pueden estar sirviendo de soporte a las acciones que las personas emprenden y que, por responder al programa se convierten en acciones significativas, o sea, en acciones con sentido. (Artiles, 2012, p.29)

Al analizar el discurso como *manifestaciones de un proceso social de producción de sentido*, es necesario analizar también las condiciones sociales y políticas en las que se produjo, partiendo de que como producción social, implica la participación de sujetos humanos. El sentido producido en este proceso es el campo de la intención y el deseo, es decir, es resultado del trabajo de sujetos y a la vez es condición del sujeto (Artiles, 2012, p.40). Siendo que el discurso es la dimensión en la cual se constituye la ideología (Artiles, 2012, p.42), la sistematización se auxilia del análisis del discurso para reconocer los sentidos producidos a través de la práctica social y educativa.

Este análisis del discurso es un proceso hermenéutico pues el investigador es un sujeto que interpreta los sentidos implícitos en el discurso puestos en diálogos con la experiencia del investigador, pues como señala Gadamer (2002, pp.70-71), “[...] la escritura posee en la lectura tanta voz como el lenguaje verdaderamente hablado”.

Freire insiste en el saber implícito en la experiencia y la posibilidad de superarlo. “[...] ellos y ellas tienen un saber de experiencia hecho [...] Partir del “saber de experiencia hecho para superarlo [...]” (Freire, 2002, pp.70-71)

El carácter dialógico remite al encuentro cara a cara entre los sujetos que se van constituyendo reciprocamente en interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. Los sujetos conversan y discuten. Participación y comunicación son elementos constitutivos de la sistematización.

[...] fundadas en actitudes humanas esenciales como: indignación, autonomía, apropiación, y esperanza, resignifican los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas de la sistematización e investigación social. (Ghiso, 2004, p.12)

2.3.8 El rol del coordinador de la investigación

Si bien es cierto que la sistematización como investigación involucra a quienes han hecho parte del proceso investigado, también es cierto que se requiere de un investigador que oriente, delimite, aporte a la interpretación llevando el hilo conductor del proceso, cuyas características confluyen con la del educador. Es una figura clave en lo que respecta al dialogo pedagógico en el proceso de aprendizaje que fluye en la investigación.

2.4 Fases de la investigación

La investigación fue desarrollada en las siguientes fases:

1. Reconstrucción histórica de la experiencia

Pasos metodológicos: Identificación del proceso, Recuperación documental y análisis inicial Reconstrucción de las etapas institucionales y ejes temáticos (a través de entrevistas a profundidad, grupos focales y taller de reconstrucción).

2. Recuperación de la gestión de ideas, enfoques, ejes temáticos, programas de formación

Pasos metodológicos: Recuperación documental, entrevistas simples, taller de reconstrucción.

3. Reconstrucción del modelo pedagógico

Pasos metodológicos: Recuperación documental, reconstrucción de sentidos y significados (grupos focales, entrevistas y talleres temáticos), reconstrucción de los procesos de formación.

4. Interpretación del proceso

Pasos metodológicos: Reconstrucción de los ejes articuladores y dimensiones de la propuesta a la luz de las teorías y enfoques subyacentes, Sentidos y pertinencia.

5. Socialización del proceso y validación de resultados

6. Diseño de mediaciones pedagógicas de socialización resultados desde el enfoque de la educación popular.

CAPÍTULO 3

3. Reconstrucción de la memoria institucional del Centro Poveda desde el hoy

Para la reconstrucción de la memoria institucional del Centro Poveda fue realizado un proceso que contó con tres momentos. Un primer momento desarrollamos tres talleres⁶ de reconstrucción de la memoria histórica, con la participación del equipo de trabajo de la institución (año 2012), simultáneamente tuvimos las conversaciones⁷ con los fundadores del Centro Poveda. En un segundo momento realizamos la recuperación de los documentos de los orígenes, desde los cuales trabajamos las primeras concepciones. En un tercer momento desarrollamos otras conversaciones con los fundadores y los autores de los principales documentos de los orígenes; en estas conversaciones se procuró la recuperación de la memoria, reflexión crítica e hilar los procesos a partir de su orden cronológico, al tiempo que se redescubrían aspectos olvidados. Los momentos dos y tres forman parte del cuarto capítulo. El presente capítulo recoge el primer momento.

Para el primer momento de la reconstrucción de la memoria histórica se organizó un espacio de reflexión para pensar colectivamente la propuesta socioeducativa del Centro Poveda, generando una afirmación actualizada y un enriquecimiento de la misma. El proceso estuvo organizado en tres talleres temáticos, acompañados de encuentros virtuales:

Taller 1: Sentido, fundamentos, articulaciones y pilares de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda en tiempos inestables y de transformación.

Taller 2. Aportaciones del Centro Poveda a los espacios educativos formales (escuela y desarrollo curricular) y a los espacios de educación no formal (comunidades y procesos de desarrollo local).

⁶ Ver en anexo el diseño de los talleres.

⁷ Ver en anexo guión de las conversaciones.

Taller 3. El Centro Poveda como construcción social, como proyecto en tiempos inestables y de transformación.

Para la organización de la temática se tomó como base el documento “Una respuesta para tiempos inestables y transformadores. Propuesta socioeducativa del Centro Cultural Poveda” (García, 2010). Ese texto funcionó a lo largo del proceso como pre-texto para generar la producción de pensamiento.

Cada taller fue concebido como proceso de elaboración de pensamiento desde la experiencia de la vida del colectivo de educadoras y educadores del Centro Poveda. El taller fue estructurado alternando tiempos para el trabajo personal, desde la reflexión y la introspección para ordenar el “dar- me cuenta”, encuentros como momentos intensos de conversaciones entre nos-otros, y tiempos de cierre para ordenar la producción en el marco institucional. Se trató de articular en el proceso:

- a) la narración que “da cuenta” y que es, al mismo tiempo, un “dar-me cuenta” y “dar-nos cuenta” de lo que como institución se dice que se hace y se hace;
- b) el diálogo productor de pensamiento con otros referentes de vida y teóricos;
- c) la generación de resonancias para enriquecer la propia práctica y alimentar el discurso institucional; y,
- d) la proyección institucional desde la re-significación y afirmación enriquecida de la propuesta socioeducativa.

Así, en el proceso se entrecruzan, se articulan, momentos y espacios para:

- a) La reflexión e introspección personal para “re-leer” intencionadamente la práctica desde los referentes contruidos institucionalmente.
- b) Conversatorios entre dos, entre varios, entre todos, con otros, para dialogar y producir pensamiento que alimente.

- c) Ejercicios de resonancias, y ejercicios de proyección como modos de dejar-nos tocar para producir re-significación de la práctica.

En el acápite 3.1 presentamos los resultados del primer momento. Intentamos recuperar la narración con el mismo espíritu que fueron contadas. Ayuda en ese proceso el comprender cómo se mira el Centro Poveda hoy, o cómo es mirado por el equipo de trabajo (2012) y cómo es mirado hoy por sus fundadores y primeros colaboradores. Comprender la experiencia originaria y el devenir del proceso institucional.

En el acápite 3.2 presentamos la gestación de la institución y las principales concepciones que permearon la propuesta socioeducativa desde sus orígenes.

3.1 Conversando desde lo que somos hoy: Reconstrucción memoria histórica

Conversar. Los cimientos de la casa y la potencia de lo que somos

“Voy a hacer ciertos cambios en mi casa como hicieron mis padres en su tiempo.

Al cabo esta será la misma casa, los que no son iguales son los tiempos”

Tony Ávila, *Mi casa*

Conversar “al Poveda”: hablar del Centro Poveda como historia escrita y vivida entre todas y todos los que en “el Poveda” han participado. Conversar para concordar: ponerse de acuerdo y darle razones al corazón para estar juntos. He aquí la tarea en la que estamos: rememorar para actualizar y para llenar de contenidos una conciencia anticipatoria que muestre el querer y lo que tiene que hacerse en estos tiempos difíciles e inestables.

El presente acápite va dando cuenta de conversaciones que durante tres días el equipo del Centro Poveda realizó en un taller en julio del 2012, en el marco de proceso sistematización. El texto va recogiendo voces y haciendo de ellas una narración que quiere reflejar las concordancias, aquello encontrado como común, la palabra que al ponerse aquí como narración deja de ser palabra de “alguien”, voz de uno, para ser de todos: palabra compartida que dice a todos y todas.

La imagen que ampara las conversaciones es la imagen de “mi casa”. Mi casa como lugar de identidad, como el lugar donde me encuentro y encuentro a otros y otras con quienes comparto sueños y afanes y son “los míos”. Mi casa: allí donde me fijo y estoy anclado. La casa también como heredad, el lugar donde están las cosas que más quiero. La casa a la que he de cambiar para actualizar. Como un volver a la casa misma para hacerla más mi casa: un volver a la heredad para revalorarla y asumirla como responsabilidad. Acompañó este proceso la canción de Tony Ávila titulada *Mi casa*.⁸

Entretejiendo el devenir sujetos: la potencia de lo que somos

“Traer aquí” la memoria institucional y mostrar-nos en ella, para identificar los motivos, las intenciones y las claves que hacen a la identidad del Centro Poveda y de cada quien. Entreverar el devenir sujeto y el hacerse de la Institución: traer al presente la memoria, lo que permanece, el recorrido, las fortalezas y las potencias de cada uno y del Centro, para así ir entreverando el devenir sujetos.

Las voces, las historias de Leopoldo, Noris, Marcia, Celeste, Carmen, Betzaida, Argentina, María Teresa, etc., van diciendo la propia vida y en el entrelazarse tejen “al Poveda” y alimentan los motivos que dieron lugar al Centro Poveda y le dan identidad.

En ese contar nuestras historias y de ver cómo alrededor del Poveda se va entreverando tanta biografía, esa densidad de vida que nos hace sujetos, constatamos que nos sobran los motivos:

- Nos mueve “dar-nos” cuenta de lo que pasa: una realidad social que impulsa a hacer algo: encontrar respuesta a la pobreza, la desigualdad y la exclusión. “Dar-nos” cuenta de la pobreza, de la crisis de la educación.

⁸ Ver en anexo.

- Nos impulsa la mística de Pedro Poveda, ver la educación como proceso de transformación; nos impulsa la fe en la posibilidad de la transformación social.
- Nos anima y nos da fuerza la lucha por transformar la situación de pobreza, la posibilidad de participar en la constitución de sujetos críticos y comprometidos en un “hacer-nos” compartido, el fortalecimiento de instituciones democráticas y participativas, el establecimiento de relaciones equitativas”

Nuestra propuesta no es solo una propuesta educativa, es una propuesta política. Así fundamos el Poveda: como una apuesta política en el marco de grandes crisis en el país: nuestra búsqueda fue otro modo de hacer el cambio, de transformar la realidad. Encontramos la inspiración en el pensamiento de Pedro Poveda que concibe la educación como un elemento transformador de la realidad y la piensa como una acción política. Poveda dice que la educación tiene que ser política para que sea una verdadera educación, tiene que transformar al sujeto/a y a su entorno. (Ceballos y Henríquez, 2010).⁹

- Nos mueve poner (nos) en el centro como sujetos, sin traer cosas hechas, partiendo de la realidad y construyendo desde allí, desde lo que nos va pasando.

Poner en el centro al sujeto, el “hacer-nos” sujetos como una de las claves articuladoras de todo el quehacer del Poveda: el motivo, lo que mueve es el otro, el otro negado, ultrajado: hacerse como Centro en relación con el otro y haciendo un nosotros: el nosotros de los que quieren de otro modo el mundo, un mundo de dignidad para todas y todos.

El Centro Poveda trata de rescatar el esfuerzo de compromiso presente en la acción política que quiere transformar, buscando ser la diferencia en cuanto a congruencia en la búsqueda de la justicia y la igualdad: esperar y aspirar a un cambio social desde la cotidianidad, haciéndolo desde ya.

⁹ El Poveda surge en un contexto social y político difícil. El país atraviesa momentos de inestabilidad precedidos por un período turbulento: “los doce años de gobierno de Joaquín Balaguer (1966-78) hubo una represión muy fuerte, con la que se persiguió y asesinó a líderes pensadores y luchadores que podrían haber promovido cambios significativos”.

Nos lleva y nos despierta en el hacer y el hacer-nos la indignación, la solidaridad, lo colectivo y comunal frente al individualismo que corroe; nos mueve el ejercicio de la esperanza, el hacer-nos sujetos/s. Nuestra pedagogía está siempre mirando al otro/a al excluido/a ninguneado/a para hacer-nos juntos sujetos/as.

Preguntar por lo que intentamos

¿Qué elementos de la práctica actual aparecen como relevantes y han marcado impactos en los sujetos con los cuáles se está trabajando?

Se identifican las estrategias que se han utilizado, las experiencias, los círculos de lectura que han transformado la vida de las niñas y los niños que ya no corren en los patios en las horas de los recreos, si no que van apresuradamente a las bibliotecas a leer libros.

Los maestros y maestras, estudiantes son panelistas. Sus producciones, son a partir de la realidad (un niño que a partir de una realidad de violencia: Un hombre que golpea a su esposa y el niño lo recoge en su cuento como una realidad transformada: “en mi cuento ya el señor no golpea a la señora”).

El acompañamiento ha aportado una práctica de real refuerzo, la conciencia de que no se camina solo, hay un cambio hacia una gestión más pedagógica y menos burocrática. Las niñas y los niños, maestras y maestros saben dónde están situados, saben lo que han caminado, lo que les falta, tienen una autopercepción de sí mismos.

El Centro Poveda no ha perdido la ruta, en una lectura permanente de la realidad de manera crítica, una perspectiva ética que ve al otro como una posibilidad de cambio y regeneración.

Es importante señalar las estrategias del buen trato que se han implementado que no es una relación en la escuela desde el saber si no desde la solidaridad y el amor compartido. El impulso de las comunidades de aprendizaje es también un elemento de refuerzo del compromiso.

Una de las constantes del Centro Poveda es hacer investigación- acción de la realidad.

Se ve un trabajo fuerte y veloz por tanto se hace necesario parar y reflexionar. El trabajo que se hace es bien acogido por las personas con las cuales trabajamos. Se ve la necesidad urgente de formar los facilitadores, para que no se pierda la mística del trabajo que se promueve.

El constituirnos como sujetos con una identidad, lo tenemos claro, pero es necesario en los procesos de formación ver de qué manera las personas pueden visualizar que es un elemento clave en la formación del Centro Poveda. Constituirnos como sujetos y la configuración de la identidad es prioritario.

Es importante también el eje de la ciudadanización, cómo buscar estrategias para que desde pequeños y pequeñas las niñas y los niños vayan surgiendo como ciudadanos/as, todo esto unido a la ética de la alteridad. Es importante, además, que las personas concienticen que necesitan constituirse personas, completar procesos en el tiempo.

3.2 Motivos fundacionales: actualizando la fuerza originaria del Centro Poveda

La conversación bien avenida, lograda, es en sí misma productora de vida: no solo porque en ella la vida fluye, sino porque el conversar es encuentro, natalidad del nosotros. Y más aún cuando la conversación es conversación de quienes saben del origen y vienen a decir “mira, te voy a mostrar...”. Al hacerlo actualizan los motivos, obligan a preguntar “¿Cómo hemos de vivir hoy aquí la fuerza originaria? ¿Qué de esa fuerza está presente en lo que se hace ahora? La rememoración como invitación y como exigencia.

Argentina, Marcos, Leopoldo conversaron y mostraron así la fuerza del origen:¹⁰

La fuerza que distingue al Centro Poveda en su surgimiento es la apuesta por la formación de la conciencia crítica, como subjetividad que constituye sujetos emancipadores. El tratamiento de

¹⁰ Fundadores y cofundadores del Centro Poveda.

la conciencia crítica desde una dimensión valorativa distingue al Centro Poveda en su origen frente a otras organizaciones y otros empeños de la sociedad civil: la acción y la práctica orientadas por una referencia ética en un contexto en el que se daba un rol secundario a esa perspectiva, otorgaron a la acción del Centro Poveda una capacidad productora que otras organizaciones y aspiraciones de práctica política no tenían. En ese sentido, la propuesta del Centro Poveda fue única, distinguible en relación con otras propuestas de intervención.

Este empeño nace desde intuiciones, desde preocupaciones frente a lo que estaba pasando en ese momento en el país. Poco a poco va dando lugar a una propuesta metodológica para la formación de la conciencia crítica. Desde su origen se asume como un empeño político: contribuir a hacer conciencia, una conciencia que da cuenta de lo que hay, que se indigna y quiere hacer otra cosa.

Así, en la propuesta metodológica para la formación de la conciencia crítica desde una perspectiva ética, se busca articular tres dimensiones: una dimensión valorativa, una dimensión política y una dimensión científica. Se trata de la capacidad de ver objetivamente la realidad, acceder a una eticidad crítica basada en determinados valores y formar una conciencia política del nosotros.

Una dimensión valorativa o ética para una conciencia que escoge y prefiere los valores que surgen del encuentro con el otro, con la otra: la responsabilidad, la solicitud, la indignación como fuerza que lleva a actuar, a hacer algo por cambiar las cosas, la solidaridad, la convivencia basada en la equidad.

Una dimensión política desde la participación y la organización, para la constitución de sujeto popular organizado que lucha en el ámbito de lo público por hacerse escuchar, por poner su voz.

Una dimensión científica sustentada no en la idea de observar el mundo y explicarlo, sino en la fuerza de conocerlo para transformarlo haciendo del conocimiento mismo un modo de transformación del mundo. Dimensión científica alejada de la tentación positivista y vinculada a la idea del conocimiento al servicio de la transformación de la vida para hacer más humanidad, mejor mundo.

Otra fuerza originaria del quehacer del Centro Poveda, que completa y da sentido al empeño del hacer-se conciencia crítica es la dimensión de fe que alimenta la práctica del grupo y que está presente como parte constitutiva del afán del Centro Poveda: la comunidad de experiencia de fe, que aunque no se presenta como componente de la metodología de la formación de conciencia crítica, es fuerza impulsora que subyace en lo que se hace, que marca el sentido de trascendencia de la acción y que, además van en relación con la fe popular, con la fuerza impulsora de vida que hay en las personas con las que se trabaja.

El empeño originario se constituye con meridiana claridad y funciona como motivo esencial del quehacer del Centro Poveda: la constitución de subjetividades desde una conciencia crítica, como constitución del sujeto popular, de sujetos populares. Esta es la matriz desde la que se va dando forma a la misión del Centro Poveda.

Y la propuesta es construida desde la idea de dar un servicio, un servicio de formación y concientización a maestros y maestras de sectores populares del sistema educativo formal “[...] con la finalidad de que puedan transformar su práctica educativa y propiciar desde nuevas prácticas, la constitución de nuevos sujetos sociales con capacidad para incidir en los procesos sociales y políticos que afectan al conjunto de la sociedad en crisis”. (Ceballos y Henríquez, 2010)

Colocada la intención de la conciencia crítica en el marco del servicio de formación de maestros y maestras de la educación formal, se abre un diálogo y entrecruzamiento complejo y productor de alternativas entre la educación popular y los desarrollos pedagógicos de la educación formal, que da lugar a lo que hay hoy en el Centro Poveda: una rica experiencia educativa con una poderosa perspectiva de formación de docentes.

Una experiencia sumamente rica permite “parir” al Centro Poveda: es la experiencia de las y los que en su fundación se encontraron y la experiencia del “ir haciendo” desde las intuiciones y la fuerza de voluntad.

Hoy hay una preocupación: “tenemos la necesidad de encontrar modos de volver sobre esas intuiciones éticas, políticas, de fe, para ponerlas en diálogo con el presente, lanzarlas y hacer con ellas futuro. Un diálogo que vaya más allá, que resuene en otros lados para que sea conversación

con otras posiciones que pueden ser complementarias, que pueden potenciarse y hacer más fuerza”. (Henríquez, Villamán y Artiles, 2012)

3.2.1 En tiempos inestables y de transformación: ¿cómo estar aquí y ahora?

Vivimos tiempos difíciles, tiempos de transformación. Tiempos de un capitalismo salvaje, depredador, un capitalismo de desposesión. Un sistema que actúa desde la aniquilación social como vidas que merecen la pena vivirse de la mayor parte de la humanidad, generando masas de desposeídos que persiguen la ilusión de la inclusión mediante el consumo, despojando, expulsando, allí donde se cualifica la vida como vida que merece la pena vivirse, a millones de personas que se desplazan por necesidad, por hambre, Es un tiempo de globalización de las miserias. Tiempo de crisis económicas, de crisis sociales y culturales: pareciera un tiempo sin salidas.

Es el tiempo de la negación y del ninguneo. Es el tiempo de crisis del imaginario del desarrollo y de su sueño de bienestar para todos y todas. Es el tiempo de la ilusión de una inclusión que es excluyente. La ilusión de una inclusión que genera nuevos modos de pobreza, otros modos de exclusión y el deterioro ecológico.

Es el tiempo del predominio de una razón cínica, utilitaria, de medios y fines, de cálculos interesados e individualista. Todos los días, todas las veces, el sistema nos empuja para hacer de nuestra relación con los otros, con las otras, una relación de cálculos e intereses egoístas. Perdemos la capacidad de dar, la relación con los otros y las otras desde el don, desde la responsabilidad y la solicitud.

Este es el riesgo: en estos tiempos tenemos que tener muy claro lo que estamos haciendo, necesitamos mucha creatividad, una infinita creatividad para no generar círculos viciosos donde se recicla lo que hay: la exclusión. (Centro Poveda, 2012)

Pero es un tiempo también de emergencia de múltiples modos de prefigurar otros mundos posibles. Es por ello un tiempo de emergencia de subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos capaces de decir ¡Ya Basta! ¡Así no más, nunca más!

Es el tiempo de la emergencia de luchas por el reconocimiento: de luchas que articulan la indignación moral ante lo que está pasando y que hacen de esa articulación capacidad de acción para enfrentar lo que hay prefigurando otros mundos posibles desde la transformación de la vida cotidiana.

Frente a la razón cínica, de cálculos e intereses, la razón que ha colonizado nuestra vida cotidiana, emerge una razón sensible, cordial y una ética de la alteridad que es responsabilidad y solicitud, capacidad de indignación ante lo que pasa y capacidad de actuar para cambiar esto que nos pasa.

De gritos y grietas: ¿cómo estar aquí, ahora?

Una pregunta que vale la pena hacer cómo organización es cómo estar aquí, ahora, y ser parte de la emergencia de los múltiples modos de prefiguración de otros mundos posibles: cómo ser y dar testimonio de esa posibilidad. Son preguntas por la responsabilidad, preguntas amorosas de qué hacer para recoger la motivación y la clave identitaria central que hace a la organización: la posibilidad de “hacer-se” sujeto, sujetos emancipadores.

¿Y si primero escuchamos? ¿Y si nada más escuchamos antes de hacer otra cosa?
¿Podemos parar por un momento nuestro ajetreado afán para escuchar?

- Escuchamos el grito y el ruido de las grietas cuando se van haciendo.
- Escuchamos el grito de la violencia, el grito arbitrario del negado que ahora quiere negar al otro, someterlo como él es sometido. Decimos, “de otro modo puede ser”, “de otro modo lo podemos hacer”.

- Escuchamos el grito del dolor que se repite, el grito que se calla, el grito estéril que se consume hacia adentro. Y decimos, “de otro modo puede ser”.
- Escuchamos el grito de los que dicen “Ya basta” y en ese grito se levantan exigiendo sus derechos, elaborando sus promesas de lo que ha de venir en una esperanza activa prefigurándolo desde ahora con acciones que cambian al mundo, cambiando la vida cotidiana de las personas.

Y así, siempre terminamos por escuchar-nos, por escuchar nuestro propio grito de rebeldía: el grito que nos movió y nos mueve a estar aquí: el ¡ya basta! que es acción que al negar afirma otra cosa, otro modo de hacer la vida.

El grito así se vuelve acción: la anuncia y la acompaña. Hacer otra cosa, de otro modo la vida.

Y entonces sabemos que estamos cambiando el mundo porque escuchamos el ruido de la grieta: el sonido de lo que se va rasgando, abriendo hacia lo nuevo: otros lo dicen, lo comentan: intentamos hacer las cosas de manera diferente y otros se sorprenden: somos testimonio y damos testimonio: buscamos sumar, ser más para cambiar el mundo. Buscamos sumarnos nosotros también para ser más.

Si somos sujetos, qué sujetos hemos de intentar-nos. ¿Sujetos bonsáis o sujetos críticos?

Intentar ser sujeto, sujeto con conciencia crítica es difícil. Todo juega en nuestra contra. Los modos de subjetividad que nos venden, que nos promueven, son los modos de sujetos negados, minimizados y hasta modos de “sujetos bonsái”.

Nuestra sociedad produce vidas como vidas que no merecen la pena vivirse, vidas insignificantes. Son los sujetos derrotados socialmente, negados y minimizados a fuerza de la exclusión y la colocación en condiciones de no-vida. Por ejemplo, la vida de los campesinos y de

los indígenas como vidas que no tienen valor social: “mejor habría que dejar de serlo” “habría que ser otra cosa que no campesino, que no indígena”.

Pero también nos produce como sujetos heterónomos que han perdido su autonomía, la posibilidad de dar-se cuenta, poniendo fuera de sí las decisiones de la vida, renunciando a la autonomía del pensar por cuenta propia colocando las decisiones en el destino, la suerte, la Razón, las mercancías, el dinero, las cosas.

Sujetos “bonsái” narcisos bonitos y perfectos pero chiquitos, empequeñecidos y podados de la fuerza impulsora de la vida. Subjetividades recortadas, incapaces de ir más allá de sí mismos. Sujetos angustiados, instalados en el pasmo de la existencia sin atreverse a ir a ningún lado que no sea sí mismo y hasta de sí mismos ahogados, asustados.

Mirando esto sentimos el peso que supone formar conciencia crítica, no solo formar sino hacer-nos cada uno de nosotros también intentos de conciencia crítica, subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos desde la pregunta de ¿esto es justo? ¿Esto que hay, está bien así? Pareciera que aquí no hay nada que hacer, y sin embargo hay algo que nos sostiene.

Lo que nos sostiene es saber de la posibilidad de rebelarse frente a la negación e intentar otra cosa, por ello, se trata de encontrar en nosotros mismos “el lugar del grito que es el de la grieta”, el lugar como sujetos emancipados que intentan querer algo diferente y construir ese algo diferente.

Hay un elemento fundamental de la conciencia crítica y es aquello de que no somos solos: voy siendo más con el otro y el otro va siendo más conmigo: el sujeto es siempre en relación con otro, con otras y otros, “soy en la medida en que eres”. Nos vamos haciendo el que soy, nos vamos haciendo el que eres.

Volviendo a Freire, dice que somos seres siempre inacabados. También seres con capacidad para rebelarse. La capacidad de rebelarse como capacidad constitutiva de la vida humana. “El grito del sujeto tiene hoy rostro del pobre, del excluido y nuestra lucha en el Poveda es por el sujeto pobre, el sujeto excluido”.

El asunto es preguntar-nos cómo hacer motivo de lo educativo la idea de formar conciencia crítica desde el reconocimiento de subjetividades negadas, producidas como vidas insignificantes. El asunto es como luchar desde el lugar donde estamos, desde la misión que nos proponemos, para generar resistencias liberadoras frente al sistema, de manera tal que transformen el mundo en cada acto, en cada práctica y construcción colectiva.

Así mirado, el Centro Poveda propone la grieta para convertirla en una especie de ventana que posibilite la esperanza. Se trata de agrietar, producir grietas por donde se escuche el grito.

La capacidad de producir indignación es uno de los elementos más importantes para generar conciencia crítica. El grito va acompañado de indignación, de la capacidad de movilización que hay en la indignación: hay personas que no creen que las cosas se puedan cambiar y se cae en el inmovilismo estéril. Las cosas que ven las personas no les inmutan, no les conmueven y es por eso que no pueden llegar al grito, porque no se indignan ante nada.

No se trata de “llevar conciencia al otro” como en una especie de “buenísimo salvador del que lleva “la luz” al que no conoce, al que no sabe, al que vive en la oscuridad. Se trata de gritar, de elaborar juntos lo que ya hay en cada uno como posibilidad, la capacidad de rebelarse y de hacer otra cosa.

3.2.2 Posibilidades de la acción educativa para generar el grito y la grieta

Una lectura de potencias: posibilidades de la acción educativa del Poveda para generar el grito y la grieta (una conversación).

Los proyectos participativos de aula, son una subversión epistémica porque se está metiendo por la *puerta grande* a la vida cotidiana y convirtiéndola en el eje del proceso educativo.

El lugar de lo educativo es la vida cotidiana de las personas. Partir de su cotidianidad porque solamente allí se da el grito, en lo que me está pasando como mujer o ciudadano. Es el estar siendo histórico y específico de las personas, esto es una revaloración de la vida cotidiana.

La vida cotidiana no puede quedar expulsada de la escuela. La escuela no debe ser un cerco de la vida cotidiana. Tenemos que sentir lo que viven cada una/o de las niñas y niños, maestras y maestros. La cotidianidad no transcurre en repetir conocimientos. Ocurre en el recreo, cuando hablan niñas y niños sus situaciones, cuando las maestras y los maestros hablan sus problemas sindicales. La desobediencia epistémica está en articular la vida cotidiana al salón de clases.

3.3 Desplazamiento epistémico. Del ¿Qué es esto? a ¿Qué nos pasa?

En la propuesta pedagógica del Poveda hay un desplazamiento epistémico: del ¿Qué es esto? a ¿Qué nos pasa? El punto de partida no puede ser solamente *qué es esto*, porque *el esto* es universal y no me toca a mí. El *qué nos pasa*, toca mi identidad, se pasa del sujeto/a del conocimiento al sujeto/a de la experiencia. Esto es fundamental en una educación liberadora. Es darse cuenta como sujeto/a de lo que le está pasando. Hay que partir siempre de la vida cotidiana, que son los dolores, tristezas, esperanzas, alegrías, etc.

Pasar del sujeto del conocimiento al sujeto de la experiencia. Toda la escuela está ordenada en función de ordenar el sujeto del conocimiento, el que debe aprender la verdad y lo que debe ser. Toda educación está configurada al sujeto del conocimiento, aprendiendo a decir con las palabras correctas.

La capacidad de construir el sujeto narrativo la tiene el Centro Poveda en la estrategia pedagógica socialización, que es la capacidad de decir el mundo.

El sujeto del conocimiento no alienta la construcción de un sujeto narrativo, sino que es aquel que funciona “bien”, dice las cosas correctamente, multiplica bien, etc. El lenguaje de la conversación, lo que nos pasa, es hablar con las palabras de la vida, de los sentimientos. Es la capacidad de decir su mundo, decir el mundo y decirse para el mundo, citando a Paulo Freire.

En la escuela nos dicen, “se dice así”, “no es así”. Se trata de recuperar la palabra de los cuerpos, el lenguaje que se siente. Se quiere recuperar la palabra que está hecha de sentir la vida, la palabra promesa.

Recuperar el sujeto narrativo que puede decir lo que (le pasa) es dar lugar al “sujeto de la digna rabia”. Sujetos indignados, sabiéndose sujetos de derechos, productores de ellos y a su vez sujetos de esperanza capaces de conjugar la utopía.

El sujeto posible desde la vida cotidiana, de la narración y de la experiencia deviene en sujeto de la digna rabia. Es el paso educativo del **suced**er al **acontecer**. Nuestra vida tiene que ser acontecimiento, acontecer es darse cuenta. La sociedad quiere que sucedamos pasivamente, no quiere que nos demos cuenta, porque el acontecimiento es darnos cuenta.

¿Cómo lograr en lo educativo la posibilidad de hacer-nos sujetos/as constituírnos sujetos? Lo que *nos erice la piel* en la escuela será como aquello que *nos acontece*, no solo que nos sucede. ¿Cómo en lo educativo logramos el acontecimiento de vivir? Es dándonos cuenta, de lo que pasa en este mundo y esto solo se logra indignándonos, siendo sujetos/as de la digna rabia. Ser sujetos/as es ir a contracorriente de un sistema que nos niega la capacidad de ser.

De lo que se trata, a fin de cuentas, es hacer posible un “volverse capaz, ser reconocido”. Es la idea de Ricoeur que en el Centro Poveda tiene una cabida completa y natural. El sentido de la Educación para Ricoeur es que el ser humano pueda desarrollar cinco capacidades: (Ricoeur, 2005)

Capacidad de decir cosas sensatas y con sentido

Capacidad de actuar en relación a lo que decimos

Capacidad de contar las cosas que hacemos y decimos

Capacidad de prometer

Capacidad de comprometerse

Estas dos últimas capacidades es el volvernos imputables de nuestros actos. Si yo prometo y me comprometo, y no cumplo, soy imputable frente al otro/a. La educación debe volverse hacia estas capacidades. Ser capaz de prometer es hacerse responsable del mañana y creer en lo que viene.

Afirma Argentina Henríquez, en esta conversación, que al decir de Leonidas Proaño obispo del Ecuador ya fallecido, citando su libro: *Educación y concientización* cuando plantea cómo pasa ese sujeto alienado a liberarse: lo primero era la *sensibilización*, lo segundo, *la mentalización* lo tercero *eso me hiere la conciencia*, como concientización del suceso y la cuarta era el *compromiso de transformar* la realidad y el quinto paso era *el hacer*. El transformar el sujeto, me posibilita transformarme a mí mismo. Nos recuerda que se utilizó este texto en los primeros talleres del Centro Poveda. (Henríquez, 2012)

La persona que promovemos en el Centro Poveda es la persona que al decir el mundo, pueda decir para el mundo, para que otros puedan leer también desde lo que ellos producen. En este sentido es la preocupación por la calidad de la escritura, porque somos una cultura muy oral y encontramos dificultades a la hora de “escribir para el mundo” A la hora de vivir en el mundo, hay que saber decirlo y escribirlo y esto tiene unos códigos establecidos que necesitan atenderse. Hay que atender en los maestros y maestras la capacidad de decir el mundo y para el mundo. Cómo poder desarrollar esto en las maestras y maestros para que puedan luego ellas y ellos desarrollarlo en los/as estudiantes.

Decir mi mundo, decir el mundo y decirme en el mundo es la idea como un acto de dignidad y educativo donde las tres van articuladas. Decir mi mundo, desde lo que siento y soy, es decirlo con mi palabra, no tiene que ser con la palabra correcta, luego decir el mundo correctamente, consensuadamente y finalmente, decirme en el mundo es darle sentido a lo que vivo, afirmarme, frente a los demás.

El diálogo es una oposición de argumentos para llegar a estar de acuerdo, en la conversación es un ponerse con el otro y cobrar identidad. Hay tres modos de conversación: *la de*

pares debe de ser el punto de partida en los procesos, luego *conversación en grupos* y finalmente la *conversación en plenaria*, donde se hace síntesis de la palabra del otro.

En los proyectos participativos de aula entiende debe hacerse posible el retomar estos modos de conversación. Conversar es un narrarse y también exponerse al mostrarse al otro.

Hay un reto que se siente en el cómo poder provocar un grito y una grieta en los maestros y maestras, desde lo que vive, desde la manera de actuar y su pregunta es *¿Cómo poder ir logrando el “basta ya” que necesitamos?* Se siente que estamos en el camino pero que también falta.

También un reto de contextos que afirman que no puedes ser como joven, pero a su vez ve un proyecto propuesto por el Centro Poveda desde la escuela que les invita a ser, a existir y tener en cuenta que no es solo un mero consumidor de lo que la sociedad promueve.

La comunidad de aprendizaje: comunidad de los afectados, de los que deciden hacer algo (indagando posibilidades de la acción educativa)

Actualizar la matriz fundacional del Poveda: pensar la formación de la conciencia crítica, la constitución de sujetos desde la educación como un acto político, el acto que procura abrir espacios para una comunidad de aprendizaje que sea lugar de encuentro para decidir hacer otro mundo, otros mundos posibles.

Una comunidad de aprendizaje es un sistema ecológico; es decir sistema no aislado cuyos componentes son seres vivos, complejo y auto-organizado; un sistema abierto en lenguaje termodinámico, o abierto-cerrado, según el lenguaje en términos interactivos (Hernández, 2013).¹¹ De manera natural una comunidad educativa en donde se promueve, se alimenta, se

¹¹ Asumimos la definición de comunidades de aprendizaje expuesta y argumentada en el trabajo citado, que lo hace desde categorías biopedagógicas y ecológicas. Por lo que según la autora “una comunidad de aprendizaje no es solamente un lugar o un territorio, como normalmente ha sido definida, de encuentro de experiencias, de indagación de los saberes o espacios de reuniones a través de los cuales se promueva un cambio profundo desde la

impulsa la constitución de subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos emancipadores, venciendo la heteronomía, derrota social, el ser bonsái y la angustia existencial.

La comunidad de aprendizaje como un espacio, un lugar, de manera natural una comunidad educativa en donde se promueve, se alimenta, se impulsa la constitución de subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos emancipadores, venciendo la heteronomía, derrota social, el ser bonsái y la angustia existencial.

En la comunidad de aprendizaje se resuelve en tres modos: a) como comunidad de los afectados; b) como comunidad del encuentro y la conversación; y, c) como comunidad de los que deciden hacer algo. Veamos:

Comunidad de los afectados

Es el espacio o el lugar donde se pueden hacer visibles el sentimiento moral de la indignación ante la injusticia y/o la negación. Es en colectivo como emerge y se construye, buscando encontrar el lugar *del grito y la grieta*. Pero para que esto sea posible el punto de partida de lo educativo es dar la palabra y la escucha.

Es la comunidad de los que se reúnen para mirar el mundo y dar (se) cuenta de lo que pasa. Es la comunidad que se esfuerza por mirar, como una forma actualizada de ese “ver-juzgar–actuar” de la propuesta fundacional del Poveda.

Mirada del sujeto erguido: es el paso del “encorvamiento” del ser al ser erguido que construye horizontes y que dice “ya basta”. Sería la mirada crítica contextualizándolo desde la mirada del Centro Poveda. Mirada que muestre al querer lo que tiene que hacerse:

Mirada atenta y precavida que se traduce en una mirada que muestre al querer lo que tiene que hacerse nos recuerda.

Mirada de sospecha. Es una mirada que pregunta acerca de la verdad, que sospecha, que duda, que confronta, que problematiza. Duda de la siguiente sentencia: *Es así porque lo han dicho desde siempre.*

Mirada que rememora. La mirada que pregunta desde cuándo es, de donde vino. Es aquella mirada que vuelve a construir la memoria, que trata de entender qué me tiene aquí. Es la comunidad que da la palabra y la escucha, y se construyen miradas. Como educadores/as es la idea de darle la palabra al otro, ofrecer la escucha y esta palabra a su vez va a decir *lo que le duele, lo que siente, lo que piensa* y esto es en fin de cuentas una construcción de todos los afectados.

Mirada de asombro. Es la mirada de asombro en la vida, en la que me conecto con mí ser – humano y lo que me habita interna y externamente.

Comunidad del encuentro y la conversación

Esto se construye mediante un desplazamiento epistémico, que no es preguntar: *¿Qué es esto?* Sino preguntar: *¿Qué nos pasa?* Este giro da lugar al encuentro con el otro que es aquel con el que me narro, me veo, esto a su vez se convierte en un acontecimiento ético. Si tú me narras y me descubro, aquí se da un encuentro, un reconocimiento como alteridad. Hoy día hay una crisis de la conversación de alteridad en la Educación. Para saber qué nos pasa necesitamos la narración, esto posibilita ver que florece el sujeto y como la relación educativa se convierte en el punto central de lo educativo.

Toda la pedagogía desde Comenio hasta acá ha sido una lucha entre las pedagogías centradas en la enseñanza y las centradas en el aprendizaje. Cuando lo verdaderamente educativo pasa en la intersubjetividad, en la posibilidad del encuentro.

La educación que se centra en una dominación del otro es domesticadora, la educación que se centra en promover hacer relación como relación con la alteridad, es una educación liberadora y emancipadora. La relación educativa es de “caricia” que “deja intacto al otro” tiene que dejarlo intocado, para no anular al otro.

Tomando la idea de Lévinas (1998) para significar que es hospitalidad, acogida y no manejo del otro o manipulación.

En nuestras sociedades hay estructuras que no son de acogidas y caricias. Por tanto una comunidad de aprendizaje debe ser de encuentro y conversación. Gadamer habla de sacar la Educación de donde la encerraron, hay que sacarla del *logos*, de la razón fría, hay que ubicarla en el *pathos* y el *ethos*, en ese sentido trágico de la existencia y también el gozo de la propia existencia. Esto es lo que nos posibilita ser sujetos.

Comunidad de los que deciden hacer algo

Es la educación en la que:

- a) *Se recupera en la educación, la piedad y la compasión para la política.* Desde que surge la política moderna, la piedad y la compasión se hace de manera privada. Necesitamos entonces recuperar la indignación que nos lleva a la compasión y solidaridad por los otros que son también valores políticos olvidados.
- b) *Se saca la idea de ciudadanía de lo formal (del logos) para ponerlo en la existencia cotidiana.* Enseñar la ciudadanía no es enseñar solo los derechos. Estos hay que sacarlos de la democracia formal, y ubicarlos en lo que se vive en la vida cotidiana, las relaciones de convivialidad con los otros/as.
- c) *Se desarrolla la capacidad de actuar con proyecto.* Es hacer algo donde haya un horizonte definido.

La comunidad de aprendizaje real, profunda, es la comunidad de los que deciden hacer algo para cambiar las cosas, apunta con precisión. La educación se privatiza, aun cuando sigue siendo pública, cuando nuestras maneras de relacionarnos y convivir no son temas de conversación.

Este es el desafío: constituir permanentemente en el proceso educativo una comunidad de afectados y una comunidad de los que pueden hacer algo.

3.4 La potencia del Centro Poveda como organización de la sociedad civil

Aportes para reivindicar la potencia del Centro Poveda como organización de la sociedad civil partiendo de los fundamentos de su historia. Hay una tarea necesaria: aprender a leer la potencia del Centro Poveda de otro modo, más allá de las realizaciones cuantitativas, del alcance y la extensión de su acción. Se trata de reconocer el sentido originario, la matriz fundacional: el Centro Poveda nace con la idea de constituir sujeto/a emancipador/a, sujeto/a de la conciencia crítica.

Mirado desde allí, la potencia no está en ser alternativos, no está en ser innovadores, no está en el tamaño de la organización, o si hace mucho o poco. La potencia está en seis características, seis aspectos que revelan claves identitarias que es necesario mirar como organización, resistiendo a lo que está pasando en las organizaciones de la sociedad civil: la tentación del *management* (Gestión de la administración por procesos de negocios), la seducción de la eficiencia y la eficacia como criterios de “bondad” en lo que se hace. La idea de la planificación estratégica basada en visión, misión y valores, ha sido la tragedia de las organizaciones de la sociedad civil, porque en el camino hemos olvidado que la verdadera potencia de está en cinco características importantes:

1. En un tiempo de éticas indoloras, de éticas mínimas y de renuncia a la ética misma. En este tiempo, nosotros las organizaciones de la sociedad civil demostramos la posibilidad de una eticidad crítica, que se pregunta por el otro y asume la responsabilidad por lo que pasa

en este mundo. Somos capaces de decir: *esto no es justo, esto no está bien y tenemos que cambiarlo*. Tenemos la capacidad de reflexividad.

2. Hemos desarrollado una postura epistémica, una manera de ponernos frente a la realidad, que es diferente a la de los investigadores de la universidad, a la de los académicos, a la de los políticos. Nuestra manera de ponernos frente a la realidad para conocerla, parte de la construcción de conocimientos desde el acontecimiento, es decir desde la realidad devenida en experiencia que nos permite darnos cuenta de que *acontecemos* y no solo de que *sucedemos*. Esta es una postura epistémica fundamental, si lo miramos críticamente podemos encontrar que el conocimiento que se produce hoy día en las universidades se aleja de la realidad y nosotros tenemos el potencial de una postura epistémica que necesitamos reflexionar para convertirla en metodología poderosa.
3. Hemos definido un modo de relación entre la teoría y la práctica, que es diferente a la que pasa en la producción del conocimiento en las universidades y que es diferente a otros modos de relación entre teoría y práctica. Articulamos la teoría y la práctica desde las siguientes condiciones: tenemos la capacidad de “orillarnos del camino” y abrir nuevos caminos y tenemos la capacidad de carearnos con la realidad, con lo que estamos haciendo. Esa capacidad es bueno anotar que en ocasiones se nos olvida: carear nuestra práctica en relación con la teoría.
4. Hemos dado lugar a la acción como un don. Lo que hacemos es un dar, un “dar-nos”. Lo que hacen los políticos y sus partidos no es un don, es un cálculo de intereses, lo que hace un empresario privado también es un cálculo de intereses, aun cuando da para las buenas obras, porque lo reduce de sus impuestos, porque le interesa mejorar su imagen, etc., nosotros no, porque hacemos de nuestra acción un “dar-nos” y este dar está basado en dos grandes fuerzas que nos hacen ser seres humanos, la planteada por Lévinas (1998) de asumir la responsabilidad por el otro y la propuesta por Paul Ricoeur (2005): la solicitud, es decir el deseo del/ de la otro/a. No es solamente la responsabilidad venida de fuera, sino que hay en mí también el deseo del otro/a, darme hacia el otro/a.

5. Hemos abierto la posibilidad de nuevas subjetividades políticas que van más allá de las democracias formales, que van más allá de la pertenencia a un partido político o ideología y que se funda en una recuperación de la piedad, es decir en un desarrollo de la capacidad de indignación y de responsabilidad por el otro y desde aquí formamos nuevas relaciones de convivencia.

Es importante traerlas al aquí y ahora estas características porque en ocasiones nos hemos perdido en los discursos de eficacia y eficiencia, en revisar nuestra estructura como organización, en revisar si estamos cumpliendo la visión, la misión y los valores. Nos hemos perdido también en el *alternativismo*, “todo es alternativo”, el desarrollo es alternativo, la educación es alternativa y de alguna manera nos hemos perdido en ser alternativos.

Las organizaciones de la sociedad civil que nacimos con esa idea de constituir un sujeto/a emancipador/a hemos transitado de la emancipación a la alternatividad, olvidándonos del contenido político de la emancipación, por ser alternativos e innovadores.

Necesitamos recuperar y potenciar nuestra capacidad de pensamiento crítico. La fuerza fundacional de nuestras organizaciones.

Cuando Argentina, Leopoldo Artiles y Marcos Villamán, entre otros se reúnen, la idea fundacional surge de una indignación ante lo que pasa y el ejercicio de un pensamiento crítico que dice: necesitamos constituir sujetos/as liberadores/as, necesitamos constituir un sujeto/a emancipador/a, frente a un tiempo que vivimos de avance de la insignificancia, el sistema nos produce como sujetos de la insignificancia: no te preocupes, no hay problemas, dedícate a consumir, en el miedo, la renuncia al pensamiento, no pienses, ponte a ver la telenovela. Vivimos en un tiempo que renuncia a pensar la realidad como problema y a pensar la transformación como contradicción. Ya no podemos hablar de lucha de clases, “porque se terminó”. Se piensa que la transformación es lineal y llegaremos a ella si somos eficientes y eficaces.

Luego hay un secuestro de la experiencia que es la renuncia a darnos cuenta de lo que nos pasa. Vivimos en una sociedad que nos propone que vayamos sucediendo, pero no que acontezcamos, no que nos preguntemos por lo que nos está pasando. Todo nos los da.

Finalmente vivimos en una sociedad donde ha triunfado la información sobre el saber. Es una sociedad con altos niveles de información, pero la información no es saber. Necesitamos revitalizar el pensamiento crítico, porque a las organizaciones de la sociedad civil les ha pasado que han caído presos de la Ingeniería Social. La Ingeniería Social se metió a nuestras organizaciones por dos caminos: a) por el camino del **Marco lógico** (renuncia a pensar la realidad como problema y proyecto de humanidad); b) Por el camino del **Management** (Es transportar de la lógica de la racionalidad, medios, fines e instrumental de la Empresa a las ONG, ser eficientes y eficaces, olvidándose del asunto ético).

Con estas dos grandes ideas de ver nuestras potencias *aquí y ahora* como organizaciones de la sociedad civil y la necesidad de revitalizar un pensamiento crítico, el Centro Poveda se pueda mirar como biografía y proceso histórico, en el marco de esas seis grandes fuerzas mencionadas.

¿Dónde está nuestra eticidad?

¿Qué es hoy nuestra eticidad?

¿Cómo se ha desarrollado y evolucionado nuestra postura epistémica?

¿Cómo estamos viviendo hoy la relación entre la teoría y la práctica?

¿Cómo somos desde la idea de organización desde el don y el dar?

Se trata de revisar cada una de las potencialidades, revitalizarlas, porque están en cada uno/a de nosotros/as, porque de ahí parte y surge nuestra potencia como organización. Hay que mirarlas a luz del contexto actual para lanzarlas al futuro.

3.5 Desafíos institucionales a la luz de la reconstrucción de la memoria histórica y la reflexión de la práctica

Una educación liberadora que no ceda a la tentación del “alternativismo” (mantener y actualizar la apuesta originaria)

Hemos de reconocer un problema como organizaciones de la sociedad civil: debemos asumir que muchas veces la educación liberadora devino en educación alternativa perdiendo su componente emancipador y político para centrarse en un componente innovador. La exigencia que tenemos es romper el cerco de una educación alternativa, para regresar al contenido liberador y emancipador de la educación. Regresar a Freire, tratando de pedagogizar la política y politizar la pedagogía.

Se trata a su vez de recuperar-actualizar las claves originarias de la educación popular como educación emancipadora:

La educación que promovemos debe convertirse en espacio, lugar para que los afectados puedan tener la voz para expresar el sentimiento de indignación moral frente a la injusticia.

Tenemos que buscar en esos espacios de educación formal y no formal, en aquellos que compartimos con el Estado, en esas negociaciones que hemos realizado, ver de qué manera esos espacios son oportunidad de que los afectados puedan tener voz frente a las injusticias.

El Centro Poveda tiene que construir espacios de resistencias frente al sistema que minimiza y niega.

El espacio de los afectados tiene que ser un lugar para la *Pedagogía del grito*, para que surja el grito. Como educadores/as populares nos toca descubrir el estado de *gritedad* de los sujetos/as con las que nos relacionamos. Esto es lo primero que debe recuperar la Educación.

Saber si es un grito estéril, si es un grito callado, si es un grito arbitrario que se transforma en violencia y negación del otro/a, que se transforma en *quítate tú para ponerme yo* o ¿es un grito que se transforma en liberación? Un no que es un sí, que encuentra sus derechos y los produce o los cambia si no funcionan.

En el Centro Poveda ha dado resultado el contextualizar la acción, es decir en el momento presente, ya lo decía Pedro Poveda: Tener la mente y el corazón en el momento presente, y que en la recuperación de las personas nota como la mina de los Derechos tiene un valor incalculable, por eso la estrategia ha sido pronunciar y decir siempre a la Educación como un derecho, poniendo el acento en este, mencionando el Evangelio que cobra actualidad cuando dice: tenemos que ser astutos como serpientes. (Henríquez, A.)

La claridad de la postura en la realidad no está reñida con la prudencia, porque si la claridad de la postura no pasa por la prudencia, aborta el proceso, entendiendo la prudencia (*fronesis*) como esa capacidad de acordar con la realidad. Capacidad de discernir lo posible en la realidad, pero que en ese afán de la prudencia no se nos olvide la claridad de la postura.

Una educación que alimente una ética de la alteridad, frente a las éticas utilitarias y fáciles, una ética que promueva la responsabilidad por el otro.

Al individuo autónomo que promueve el modelo de educación tradicional que pierde el sentido de la responsabilidad por el otro, se formaron individuos egoístas, encerrados en sí mismos. Frente a esto Lévinas propone una ética heterónoma que asuma la responsabilidad por el otro. Una ética de convivencia y comensalidad, que es la imagen de *sentarnos a la mesa a compartir el pan*.

Lo que propone Freire es una ética de la alteridad. La pedagogía del oprimido es reconocer al otro como otro.

Generar en la educación múltiples modos de desobediencias epistémicas. Desobedecer lo que nos dijeron que había que conocer

Preguntarnos por las verdades que nos dijeron, cuestionarlas y desobedecerlas epistémicamente y desobedecer también los modos que nos dijeron que había que conocer. Reivindicar las posibilidades del conocimiento que hay en el mito, que hay en las fábulas, en las narraciones, cuentos, en las maneras de expresión de los pueblos originarios, etc. Esto es desobedecer epistémicamente y es recuperar al sujeto que conoce de muchas maneras.

Poner en el centro “el asunto del sujeto”, porque vivimos en la crisis de un sistema que niega perpetuamente al sujeto. Se trata de volver a recuperar al “sujeto emancipador”. Para que esto sea posible hay que pasar fundamentalmente por dos aspectos:

Superar el hablar de los sujetos en primera persona del singular y tercera persona del plural. Tenemos que hablar en primera persona del plural: HACER-NOS (nos- otros – relación con la alteridad) sujetos emancipadores.

La educación tiene que transcurrir, tiene que darse en el “entre”, en el encuentro que se hace posible en esa relación de hospitalidad, acogida y la caricia.

Es necesario quitar el cerco que colocamos en la escuela, donde el maestro y maestra cuando llega a ella se coloca el cartel de docente frente a los/as estudiantes, invalidando su capacidad de acogida y hospitalidad. Podemos recordar aquel maestro/a que en la secundaria o enseñanza primaria nos cambió la vida, es más fácil que nos acordemos de ese maestro y/o maestra que de las tablas de multiplicar o de las fórmulas para realizar alguna operación, porque normalmente nos acordamos de aquellos/as que nos dijeron: *tú puedes hacerlo*. Esta es la idea de maestro/a que tenemos que recuperar.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) nos recuerdan que *somos lenguaje, somos narración*, nos la pasamos narrando. Muchos de nosotros lo que nos pasó en el día nos lo contamos en la noche al acostarnos en ese: “un sí mismo como si fuera otro”. La idea es como concentramos la

educación en el sujeto de la experiencia, porque el sujeto de la experiencia en este mundo, es el “sujeto de la digna rabia”, es el sujeto que se da cuenta que hay una realidad que hay que cambiar y que es posible cambiar.

La razón calculadora y fría, la de un sujeto del conocimiento, es la que produce monstruos, los monstruos de la razón.

María Zambrano (1904-1991) filósofa española dice una frase retomando a Pascal: *porque hay razones del corazón que la razón no entiende*. Hay razones del corazón que no se dicen con la palabra correcta, se dice con la del amor, con la palabra entre cortada, con la palabra balbuciente.

Una experiencia vivida: la experiencia que acabamos de vivir con las directoras y directores de las siete regionales, donde hay tensiones al inicio del encuentro, pero que son aliviadas desde la dinámica de descalzarse, la acogida como don del otro y otra que comparte conmigo, el oler la escuela y refiere además que el ejercicio acababa con un abrazo presentándole a cada uno su escuela. Este lenguaje del corazón posibilitó que ellos y ellas se abrieran desde la acogida y la hospitalidad. (Participante)

¿Cómo podemos convertir la alteridad, la acogida y la hospitalidad en un artilugio educativo permanente?

Tenemos que pensar a su vez que la emancipación, acogida y la hospitalidad se hace de todos esos momentos fugaces que vivimos, donde generamos relaciones de alteridad.

CAPÍTULO 4

4. Recuperación de la memoria histórica. Los principios del origen

Tal como señalamos en la introducción del tercer capítulo, para la reconstrucción de la memoria histórica también realizamos la recuperación de los documentos de los orígenes, para trabajar las ideas fuerzas que dieron origen a los principios epistemológicos de la institución. Fueron trabajadas las primeras concepciones y apuestas y fueron desarrolladas otras conversaciones con los fundadores y los autores de los principales documentos de los orígenes. El capítulo 4 recupera las ideas fundacionales y los principios del origen.

4.1 Los principios del origen

“Llega el Centro Poveda en el momento oportuno cuando la Iglesia Dominicana está pensando en volver su atención a las escuelas públicas, dar prioridad a la función de los maestros de las escuelas del Estado...” Palabras de Monseñor Juan Félix Pepén en la inauguración del Centro Poveda. (Pepén, 1985)

La idea de crear una institución como el Centro Poveda comienza a concebirse y reflexionarse en la década de los años 70, al interior de la Institución Teresiana de la República Dominicana (en el período 1961-1978). Su accionar público inicia en el año 1984, cuando se desarrolla la primera investigación realizada para sustentar su propuesta de trabajo, al mismo tiempo inician los primeros talleres. El lanzamiento a la sociedad se realiza el 11 de enero del 1985; y su reconocimiento civil como organización sin fines de lucro se efectúa en mayo de 1985.

El Centro Poveda inició sus actividades con talleres, asesoría y apoyo para maestros de escuelas públicas administradas por la Iglesia o de administración estatal.

Con este trabajo pretendemos acoger el interés de un grupo de educadores que desea hacer de su profesión una real contribución a la solución de la crisis socio-educativa que vive nuestro país.

El Centro surge del análisis de la realidad social y educativa y de la respuesta que un grupo de educadores cristianos vamos dando a los retos que la misma nos presenta hoy.

La experiencia de investigación social, formación de maestros y trabajo y educación popular nos lleva a buscar estrategias educativas que generen procesos de cambios en los educadores, en los centros de trabajo y en el medio donde están insertos.

Vimos posible incorporar a la educación formal elementos metodológicos, culturales y sociales de la educación popular. (Centro Poveda, 1986)

4.1.1 El Manifiesto: imprimir en la escuela un real humanismo y capacidad innovadora

En febrero de 1985, para su presentación pública, el Centro Poveda expone un documento titulado Manifiesto (Centro Poveda, 1985). En dicho documento presenta a la sociedad dominicana sus intenciones, principios y primeras concepciones. Veamos:

Abrimos un nuevo diálogo con maestros en momentos difíciles para la mayoría de los dominicanos. Nuestra identidad humana y cultural está fuertemente amenazada, pero muchos seguimos pensando que ésta no puede ser la última expresión. Unos versos del poeta contemporáneo Miguel Hernández visualizan lo que podríamos llamar el grupo del dominicano de hoy: "... rememoró sus garras... He regresado al tigre. Hoy el amor es muerte y el hombre acecha al hombre. Ayúdame a ser hombre, no me dejes ser fiera.

La apertura de la institución se presenta en respuesta a ese clamor de los y las estudiantes, en respuesta a la realidad desigual y en respuesta al llamado de la Iglesia:

Muchos maestros dominicanos hemos escuchado de labios de nuestros alumnos este reclamo angustioso "ayúdame a ser hombre, no me dejes ser fiera". En esta hora tan oscura para el futuro dominicano y para la sociedad universal donde un grupo convertido en fiera quiere hacer de

nuestro planeta la selva de la tecnología, las ambiciones y la injusticia, abrimos estos trabajos convencidos de la posibilidad de cambio que posee el hombre, el escepticismo no puede ser nuestra última palabra. Estas estructuras que nos impiden ser personas pueden ser cambiadas porque son nuestras.

Voces y acciones de los mejores hombres e instituciones educadoras de nuestro presente nos dicen y muestran cómo hacer posible que lo genuinamente humano sea lo que configure nuestra sociedad. En Puebla leemos:

“La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolos fructíferos en hábitos de comprensión y comunión con la totalidad del orden real por los cuales el mismo hombre humaniza al mundo, produce cultura y construye la historia”.

Ante un contexto desigual e injusto y ante la crisis cultural y humana:

Nuestra historia y la de todos los pueblos latinoamericanos está preñada de desigualdades, injusticias, sufrimientos y opresión; pero nuestra media isla sólo ha sido el objeto de la rapiña y el vandalismo internacional. De ahí se sigue que experimentemos con mayor crudeza nuestra articulación al modelo económico imperante en América Latina.

Hasta hace muy poco habíamos comenzado a tocar fondo en la crisis económica y política; hoy nos desgarra la crisis cultural y humana.

Las empresas multinacionales, además de apoderarse de nuestras finanzas y convertir en extranjero nuestro sistema económico, de manera solapada penetran también nuestra manera de ser dominicanos, y nuestra formación social. Los aparatos de dominación más radicales en sus métodos, nos conducen a una desnacionalización progresiva en todos los aspectos: físicos, financieros y culturales.

Los medios de comunicación que más bien deberían llamarse transmisión de imágenes interesadas, nos van incomunicando y haciéndonos solitarios en medio de la muchedumbre, vamos perdiendo categoría humana.

El consumismo galopante de un grupo reducido, va parejo con la marginación de las grandes mayorías, decepcionadas hoy, después de una larga y paciente espera, en un cambio que ve cada día más lejano. El pánico y la desesperanza va tomando cuerpo en algunos sectores y empiezan a tener sus quiebras aspectos considerados hasta hoy como valores; la hospitalidad, la acogida, el optimismo. La capacidad de compartir, elemento primario de toda organización, empieza a ser práctica de épocas pasadas y el individualismo y la competitividad se abren paso agresivamente, experimentando en la historia una nueva etapa de pérdida de sentido.

Sobre la realidad educativa presenta con preocupación la distancia de la escuela de los problemas sociales y el uso de la educación como aparato ideológico.

Frente a esta crisis hemos de reconocer que la educación ha tenido y tiene si parte como aparato ideológico del Estado, ayuda a internalizar los antivalores, las nuevas normas, actitudes y pautas de comportamiento de una sociedad en crisis que reclama nuevos roles sociales. Y en República Dominicana desde la situación de país periférico, la escuela en el mayor de los casos sólo llega a ser una empresa que reclama modernizarse, producir un mayor ajuste a las nuevas exigencias del capitalismo; se amplía el aparato educativo, se introducen elementos d modernidad, pero en lo fundamental no hay cambio. Las grandes mayorías siguen sin ser incorporadas al proceso productivo y político.

A nuestra escuela los problemas sociales le son ajenos, la vida misma con sus demandas de creatividad, laboriosidad y participación responsables no encajan en su estructura. Los alumnos y los mismos maestros van percibiéndola como un clima artificial asfixiante en el peor de los casos, donde paulatinamente se va desgastando lo mejor del hombre; la rutina, el anonimato o la agresividad, van siendo sus características más notables. El alumno y el maestro son utilizados por elementos extraños, sin apenas percibirlo. Son manejados y manipulados por diversas vías, empezando por una legislación que aparenta mostrar que los tiene en cuenta, pero los descalifica. Francisco Gutiérrez, un educador latinoamericano, nos dice: la escuela necesita un Vaticano II, un Medellín y un Puebla que la desempolven y le devuelvan su verdadera imagen. Sirve a quien no dice servir y obtiene los resultados opuestos a los esperados. En gran medida va haciendo del maestro un escéptico, mata cualquier expresión de crítica, inconformismo o creatividad. Los maestros “meritorios” son aquellos que no se han permitido la más ligera crítica a sí mismos, a los otros y a la sociedad; son además quienes saben trabajar como pieza bien ajustada a la maquinaria social, sin causar estridencias.

Pedro Poveda, de quien lleva el nombre el Centro que hoy nos convoca, comentaba así la realidad de la escuela:

“Hay una educación de actualidad, medio en serio, medio en broma, cristiana y pagana, con apariencias de algo siendo nada; sensiblera, alardeando de razón; osada, con careta de circunspecta; egoísta, con alarde de altruismo: fuerte en el exterior; cobarde, con capa de valiente, cuyos efectos tocamos todos”.

De esta farsa en mayor o menor grado participamos todos los maestros; pretendiendo liberar, sutilmente manipulamos y creyéndonos libres, alienamos y domesticamos y así vamos reproduciendo inconscientemente en los otros el proceso que nosotros mismos vivimos. Olvidamos además nuestra condición de clase social y servimos a un proceso de desclasamiento que nos hace traicionarnos a nosotros mismos y al grupo a quien nos debemos. La misma insuficiencia del sueldo nos sumerge en una angustiante situación económica que impide pensar; situación que es aprovechada hábilmente por el sistema.

Frente a esa realidad, el Centro Poveda, presenta su opción y su oferta institucional:

Esta dura realidad socio-educativa la vivimos como una situación que reclama ser cambiada. Somos conscientes además, de los límites de la educación, como instrumento ideológico del sistema, pero sí creemos que esta puede ofrecer su aporte al cambio, en la medida que el maestro se interrogue, para quién, para qué y cómo educa.

En esta dirección es la oferta del Centro Poveda, para colaborar a esta toma de conciencia y decisión de los maestros en jugar un papel diferente que contribuya con el trabajo al cambio social y a la superación del síndrome de la desconfianza en el hombre y en su posibilidad de cambio. Necesitamos imprimir en la escuela un real humanismo y capacidad innovadora. “Deseo vidas humanas, centros donde el humanismo tomado en su sentido ortodoxo impere...”. “Lo que pretendo es que animados, alegres, tranquilos, suban, bajen, salgan y entren en clases...”. “No descalifiquen de disparate ninguna aspiración por muy irrealizable que les parezca”. “Hay en muchos jóvenes aspectos que aparecen exteriormente como vulgaridades y son verdaderos tesoros”.

El hombre que diseña Pedro Poveda es el que vive la cotidianidad en las estructuras temporales trascendiéndola; el que reflexiona y por eso se desborda en la acción; el que goza de la intimidad y la compañía, del silencio y la palabra, de la individualidad y la solidaridad. Expresando todo esto en lo que él llama “humanismo verdad”, enraizado en el concepto cristiano de encarnación.

La educación que sirve a ese hombre pierde su aparente neutralidad, su universalismo abstracto y se mete en la historia recreándola, transformándola; da paso a la creatividad, la libertad y la crítica. En esa educación la imaginación sustituye a la ocupación agobiante que bloquea al maestro y al alumno, la reflexión, la pregunta por el sentido de las cosas y la comunicación sustituyen la preocupación por los programas, horarios, orden, exámenes; la coordinación de iniciativas, sustituye a la autoridad jerárquica dando paso a una verdadera revolución institucional humanizante.

Descrita su identidad, su contexto, sus opciones, plantea sus principios:

Dentro de esta panorámica socio-educativa y como respuesta a las necesidades y urgencias que demandan el hoy, el aquí en orden a un cambio radical del hombre y las estructuras, el Centro Poveda quiere establecer la coordenadas-eje de su proyecto, clarificar su posición, definir unos principios que le lleven a realizar con coherencia el compromiso que quiere asumir con el hombre y el pueblo dominicano en el campo de la educación y la cultura.

1. El alumno

Al optar por el hombre como sujeto cultural de su propia historia, libre, consciente y responsable queremos caminar junto a él para ayudarlo en la tarea de:

- Conocerse a sí mismo como persona, en la medida que se relaciona y se comunica con los otros en el marco de una realidad social en crisis, con el proyecto de fomentar la igualdad y la solidaridad.
- Descubrirse como dominicano, latinoamericano y caribeño sin entrar en conflicto su identidad, con valores y limitaciones, sin complejos y con realismo.

- Descubrirse y proyectarse dando lo mejor de sí mismo, desarrollando las mayores posibilidades de inventiva y creatividad en el servicio.
- Hacer de la felicidad una búsqueda comunitaria, no individual.
- Hacer de la participación una expresión de corresponsabilidad, sin el protagonismo, ni el arribismo que caracterizan nuestra actual crisis de valores.
- Entender la dimensión crítica de la persona como inseparable de la autocrítica de modo que posibiliten la superación de nuestros propios engaños y la afirmación de nuestros valores.

2. El maestro

Es impostergable reasumir el rol social del maestro, rol que para ser desempeñado con autenticidad exige sustentarse en la fuerza de la vocación, pues sólo así podrá prestar el servicio que le corresponde en la construcción del hombre y la sociedad que deseamos. “Dame una vocación y yo te devolveré una escuela, un método, una pedagogía” (P. Poveda). Solo así tendremos un maestro que:

- Abra un diálogo entre la escuela y la vida e incorporen al proceso de la educación las necesidades que la realidad nacional demanda, los verdaderos intereses de los alumnos, sus experiencias y conocimientos.
- Promueva un aprendizaje basado en situaciones de vida, que convierta la escuela en un laboratorio donde todos tengan oportunidad de desarrollar al máximo sus posibilidades y puedan lograr actitudes críticas frente a la realidad.
- Transformar la escuela en un trabajo colectivo y corresponsable con el grupo familiar, al cual pertenecen los estudiantes: donde todos son al mismo tiempo educandos-educadores y educadores-educandos.
- Consciente de sus derechos como educador, haga valer su profesión, sea tenido en cuenta en los asuntos educativos y pueda ser consultado y escuchada su voz.
- Promueva la participación de los alumnos y los padres en la elaboración de las políticas de la escuela.

- Compense las deficiencias personales producto de las diferencias socio-económicas y geográficas, respete las diferentes capacidades intelectuales, los ritmos personales y potencie en cada uno de sus alumnos sus habilidades y posibilidades.
- Promueva acciones que eviten la discriminación de la mujer y la superación del feminismo mal entendido.
- Luche por sacar la educación de su marginación, reclamando la incorporación de los avances técnicos y científicos al proceso del aprendizaje; sin desclasar al alumno de su medio.

Es la primera declaración pública que hace el Centro Poveda. De ahí la importancia de rescatar tan importante documento y ponerlo en diálogo con la historia institucional y proyección actual.

4.1.2 Contexto socioeducativo: situación de la infancia, la juventud y la escuela

La mirada atenta a la realidad, para la toma de decisiones, forma parte de la práctica del Centro Poveda, de tal manera que se institucionalizó el análisis del contexto y el análisis de coyuntura, de los cuales participaban tanto especialistas como el personal de apoyo de la institución.

En acápites anteriores recuperamos el análisis que dio inicio a la propuesta originaria de la institución. En el presente acápite recuperamos parte del contexto fundacional, ampliando sobre el modelo social, el contexto educativo y la situación de la infancia y la escuela. Para mejor comprensión del contexto fundacional incluimos segmentos de los análisis de coyuntura de la época.

El contexto socioeducativo y político en el cual nace el Centro Poveda estuvo marcado por el modelo desarrollista implementado para contrastar con los proyectos socialistas del entorno y preservar la hegemonía estadounidense en el área. Se plantea además la crisis del sistema educativo pensado como medio de socialización del modelo social dominante.

Una escuela para el modelo desarrollista.

Los planes de desarrollo implican la preparación de la gente que tiene que realizarlos. Por ello, la escuela aparecerá como la salvación para los países latinoamericanos: son pobres porque están atrasados, no tienen tecnología y nosotros se la vamos a transferir a través de la escuela. Se necesitan escuelas técnicas, preparar gente, que la escuela forme para el desarrollo, para superar el atraso. El lema es tecnología, trabajo, progreso (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988: 8).

Se evade así el problema de la justicia social y se encubre como un problema de desarrollo tecnológico, de modernización científica.

La ideologización encubierta: “vamos a la escuela para ser alguien”.

La escuela es presentada fuente de movilidad social y agente de desarrollo, en ese sentido, en la medida en que se preparen podrán acceder a mejor estatus. El tema de la movilidad social queda planteado desde la individualidad. El sistema educativo fue utilizado para desmovilizar a la juventud que encabezó los movimientos políticos contra el régimen dictatorial que vivió el país durante los años 30-60. El gobierno de Joaquín Balaguer (1966-1988), hijo de la dictadura, consigue que la juventud revolucionaria se enrola en el proceso de modernización y se separe de las bases y del movimiento social que se había generado en el seno de los sectores populares. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.9)

Por lo tanto, a un modelo de desarrollo propio de una sociedad capitalista dependiente le corresponde una escuela pública que capacite la fuerza de trabajo de manera masiva [...] Ella se convierte así en socializadora de esta concepción ideológica que es propia de la pequeña burguesía y que se constituye en la principal función de la escuela. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.9)

La escuela se convierte, entonces, en la forma de justificación de las estructuras de dominación, se crea el espejismo de que la educación es la solución de los problemas de pobreza pues a más educación más oportunidades de ascenso a la escala social.

La educación se convierte en un objeto de consumo, más que definir status y abrir oportunidades económicas. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.10)

Pero al mismo tiempo, en el referido contexto, se constata pérdida de legitimidad del sistema educativo con respecto a las funciones señaladas anteriormente.

[...] ya no sirve la escuela de movilidad social ya que compite, en desventaja, con otras opciones que bordean la legalidad vigente (“oportunidades”, “contratas”, “prebendas”, “emigraciones”) o que están al margen de ella (narcotráfico). Estamos no absolutamente, pero sí caminando de forma dramática hacia la disfuncionalidad del sistema educativo con respecto a los modelos desarrollistas implementados [...] Debido a esta disfuncionalidad, las empresas tienen previsto un sistema de entrenamiento especial que cualifica los recursos humanos [...] La escuela tan sólo proporciona materia bruta-prima y la empresa cualifica su mano de obra necesaria y adecuada [...] En el fondo, la escuela está siendo vehículo para la convivencia tranquila, pacífica, con la modernidad excluyente de las mayorías. Entrena en la sumisión a la autoridad y al orden, alimenta la ilusión de “vivir” la modernidad, aunque sea simbólicamente. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.11)

El hecho de que el joven de hoy se le presente un sinnúmero de ofertas que amplían su capacidad de movilidad sin necesidad de purgarse a través de largos años de estudio, nos está diciendo que el deterioro de la educación está relacionado con aspectos mucho más profundos de la realidad social. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.11)

En el proyecto desarrollista el maestro, en su condición de dominado, asimila los modelos teóricos y de comportamientos del modelo dominante, aunque estos no se correspondan con los de su propia clase y condición. La contradicción consiste, entonces, en que se idealiza al maestro que enseña valores fundantes del sistema y en cambio se premia al alumno que asimila conocimientos y no valores.

Como señala Jorge Cela “[...] Por otra parte, en la escuela se predicán los valores morales propios de una moral burguesa individualista, donde el pecado primordial es el sexual y donde éste se manipula para ocultar el pecado social”. (Cela, 1980, p.10. En Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.12)

El maestro se convierte así en “obrero de la enseñanza” reproduciendo la sociedad con su trabajo, la misma sociedad que lo aliena y lo margina. Así prepara al niño y al joven para la obediencia y los valores morales individualistas. De ahí lo difuso de su identidad.

El análisis de coyuntura para entender la realidad y tomar decisiones

El Centro Poveda entiende coyuntura como el “[...] conjunto de condiciones articuladas entre sí que caracterizan un momento en el movimiento global de la historia. Se trata de todas las condiciones tanto sicológicas, políticas y sociales, así como de las económicas o meteorológicas [...]”. El análisis explicita las diversas relaciones entre los diferentes sectores sociales que juegan un papel de significativa importancia en el momento del análisis. (Centro Poveda, 1989, p.5)

Coyuntura 1989

El primer análisis de coyuntura publicado por el Centro Poveda data de mayo-julio de 1989, reacciona a la coyuntura educativa dominicana en el marco de una de las mayores huelgas de maestros/as de la historia del país. Su posicionamiento público en defensa del magisterio marca la diferencia en relación a otras instituciones de la sociedad civil que se posicionaron rechazando las reivindicaciones y la lucha de los maestros. (Centro Poveda, 1989)

En ese momento fueron señalados rasgos importantes de la coyuntura, entre los que se destacan:

- Los altos precios de los productos básicos, lo que conlleva el empeoramiento de las condiciones de vida.
- Servicios públicos ineficientes.
- Falta de credibilidad en los partidos políticos.
- Falta de liderazgo.
- Progresiva inseguridad respecto al futuro inmediato.

- Transformación de la base económica dominicana, pasando de una economía exportadora de azúcar, café, cacao y tabaco, en una economía fundamentada en el turismo y la zona franca.
- Devaluación de la moneda, con sus inmediatos efectos inflacionarios.
- Oferta salarial baja. Los segmentos más empobrecidos sufren directamente las consecuencias de la inflación.

El conjunto de estas condiciones tenía que provocar lo que ya conocemos: una oleada de protestas a nivel de todos los sectores sociales, inclusive fracciones de los sectores dominantes, que culminaron en la huelga general de los días 19 y 20 de junio, huelga que a la sazón estuvo presidida por la huelga de maestros que se inició en mayo y se extendió por 74 días. (Centro Poveda, 1989, p.3)

[...] una preocupación generalizada por los problemas educativos y del maestro [...] se señala la educación como un problema prioritario para el desarrollo nacional, se afirma que el desarrollo pasa por los recursos humanos y se impulsa a una búsqueda de caminos que mejoren la calidad de la enseñanza. (Centro Poveda, 1989, p.13)

En los planteamientos del Sindicato está ausente la reivindicación por la asignación de recursos estatales a la educación pública. “No hay planteamiento sobre qué educación, ni para quién la educación, ni sobre la contribución de ésta a la construcción de una cultura democrática. Ni sobre la formación del maestro. No se discute sobre esto y por tanto, no se aportan planteamientos ni propuestas”. (Centro Poveda, 1989, p.13)

Coyuntura años 1990-1992

En el análisis internacional se destacan: “La debacle de la Unión Soviética hasta su desaparición, la Guerra del Golfo y la continuación de la recesión norteamericana [...]” (Centro Poveda, 1991-1992, p.73). A nivel local se destaca: “[...] proceso de estabilización del gobierno de Balaguer, que parecía tambalearse a finales del año 90 [...] la economía en sus indicadores

globales obtuvo importantes mejorías, lo que fue el éxito político más importante del gobierno, a parte de las debilidades que mostraron los opositores”. (Centro Poveda, 1991-1992, p.73)

Ampliando el análisis de coyuntura, a nivel local el año estuvo marcado por luchas reivindicativas de diferentes sectores profesionales de los servicios públicos básicos y huelgas generales que involucraron sectores populares. Ninguna de estas luchas tuvo éxito. “[...] Estos procesos parecieron haberse agotado en sus posibilidades, y se saldaron con cierto desencanto o frustración en los sectores populares. El gobierno logró la estabilización económica al controlar la prima del dólar y la inflación, contentando así a los sectores dominantes, al mismo tiempo que lograba tranquilizar a los sectores populares, mediante su agotamiento”. (Centro Poveda, 1991-1992, p.73)

Otro aspecto que se destaca es el proceso de reformas políticas protagonizado por organismos internacionales. “[...] nos hallamos en un proceso de reformas políticas donde el Estado se halla como un actor secundario, con respecto al protagonismo creciente de los organismos internacionales. La reforma arancelaria, la reforma tributaria, la reforma educativa, la reforma política, parecen estar alentadas desde organismos internacionales y como condicionamiento de los préstamos que el Estado recibe del exterior. Entre las líneas de fuerza que orienta la intervención de estos organismos parece estar el neoliberalismo, aun sea en sus variantes matizadas”. (Centro Poveda, 1991-1992, p.73)

Desde la mirada a los sectores populares se plantea la situación de los movimientos sociales, débil y sin posibilidad de acceso al Estado, desde lo que entienden tres cuestiones básicas: a) los sujetos (disgregados y debilitados); b) la identidad (actores sociales desideologizados) y c) la democracia (tres posiciones contrarias: neoliberal, socialdemócrata, reformas sociales desde el movimiento popular); resumiendo el planteamiento como un problema cultural, desde lo cual se plantea tarea cultural de cara al imaginario de los sectores populares. (Centro Poveda, 1991-1992, pp.74-75)

Sobre los sujetos se consideran actores sociales insuficientemente consolidados, disgregados por el efecto de las luchas y debilitado ante la confrontación con el Estado. Afirman

“[...] Parece que en el enfrentamiento con el Estado el movimiento popular se debilita”; ante lo que se advierte el planteamiento de nuevas definiciones, “[...] su cualificación como actores sociales populares pasa por nuevas definiciones de estos sujetos” (Centro Poveda, 1991-1992, p.74). Se aborda entonces la cuestión de la identidad de tales actores sociales, considerando la conciencia y los proyectos, argumentando el proceso de desideologización de las demandas sociales experimentado en toda América Latina, reforzada con la caída del mundo socialista. “[...] Ha tenido lugar un desplazamiento hacia la cuestión de la democracia, en las que se han proyectado las demandas sociales como función política de los actores sociales diversos”. (Centro Poveda, 1991-1992, p.74)

Dentro del debate sobre la democracia plantean tres posiciones (Centro Poveda, 1991-1992, pp.74-75): a) Opción neoliberal. El mercado como solución de la distribución y la desigualdad. El Estado debe disminuir su papel en la economía y en la sociedad. b) Opción socialdemócrata. Producir transformaciones políticas y no solo dejar las cosas al mercado. Se plantea la reinstitucionalización del conflicto, de manera que la protesta social pueda ser canalizada institucionalmente por tanto controlada, con la mediación del Estado dando participación a los sectores populares. Se advierte que podría asistirse a un neopopulismo. c) Opción movimiento popular. Busca reformas sociales impulsadas desde el movimiento popular. Demanda el fortalecimiento del Estado como rector de servicios públicos básicos. Se plantea una participación directa del poder de decisión y de la gestión, es decir, abrir espacios nuevos a la participación desde las bases, tales como los municipios y otros vinculados a los servicios sociales.

[...] una tarea cultural [...] Hay que ir afinando los conceptos, participar en las discusiones, plantear desde qué valores y criterios éticos se formulan las reformas y se demandan espacios de democracia directa y de autogestión. (Centro Poveda, 1991-1992, p.75)

4.2 Principales concepciones que permearon la propuesta socioeducativa

Desde el presente acápite se ofrece un acercamiento a las principales concepciones que permearon la propuesta socioeducativa del Centro Poveda en sus orígenes y se mantienen como

fundamentos teóricos institucionales, fueron además los referentes para la formación de los docentes.

Los conceptos centrales fueron los siguientes:

- cultura, cultura popular, pueblo y cultura de la pobreza
- ideología, hegemonía y contra-hegemonía
- nación, identidad, maestro y cultura nacional
- educación popular, escuela, ciudadanía y conciencia crítica

Cultura, cultura popular, cultura de la pobreza y escuela

Cultura es el estilo de vida de un grupo humano, abarca los valores, comportamientos, formas de relación, se transmite de generación en generación, de un pueblo a otro no como algo terminado sino para ser siempre recreada. (Cela, 1998)

Cultura, opresión y labor educativa

Cuando una cultura se desarrolla en un contexto de opresión en ella se reflejan sus luchas y alienaciones. La labor educativa deberá tener en cuenta estos elementos para reforzar una creatividad cultural, liberadora, que encuentra respuestas adecuadas reforzando los elementos de solidaridad, identidad y autovaloración del grupo. Porque un grupo que no se autovalora, que arrastra una identidad vergonzante, no será capaz de atreverse a luchar, a crear, a abrir caminos nuevos.

¿Qué es cultura? Hay una definición de cultura, todavía muy frecuente en nuestras concepciones, que la limita a una obra erudita, algo que se adquiere, algo acabado. Es una visión pasiva y elitista. “[...] nos hablan de ésta como las obras de arte culto producidas en un pueblo [...] Se limita así la cultura a la obra erudita de una élite que se hará connatural a aquella clase que tenga el privilegio de nacer rodeada de ella, y que pueda sentirse expresada en ella. En esta

definición la cultura es la obra exclusiva de esa élite y es para una clase social [...]”. (Cela, 1997, p.20)

[...] ¿Por qué el Lago de los Cisnes es más cultura que un Gagá en un batey? [...] porque la sociedad en que vivimos así lo ha definido. Una sociedad de clases, dependiente, donde la clase dominada no tiene acceso al ballet [...]. (Cela, 1997, p.20)

Cela critica las definiciones de cultura que mantienen la visión estática de la cultura como un hecho dado y no penetran a las raíces, afirma “[...] Si cultura son los comportamientos, esquemas mentales, escala de valores, maneras de hablar, de vivir, en fin, de un pueblo, ¿de dónde nacen estos? Si se aprenden de nuestros mayores ¿de dónde los aprenden ellos? [...]”. (Cela, 1997, p.21)

Se afirma que la cultura surge de la relación del hombre y la mujer como pueblo con su medio ambiente. Otro elemento que nos define es el trabajo porque es lo que nos relaciona con el medio, permite y modela nuestra sobrevivencia. El medio ambiente está constituido por la geografía natural, el medio ambiente social, la estructura social. (Cela, 1997, pp.22; 24)

Otro aspecto es la organización económica y políticas también determinadas por el trabajo y que a su vez se van haciendo parte del medio ambiente. Citando a Darcy Ribeiro es “el sistema asociativo, que es el conjunto de modos de organización de las relaciones interpersonales para los efectos de la reproducción biológica, de la distribución de bienes y de la regulación de la convivencia social”. (Ribeiro, 1975, p.146; Cela, 1997, pp.22-23)

Otro elemento es la expresión simbólica, esto es, significados socialmente compartidos por un grupo y expresamos simbólicamente, tienen una estructura coherente que implica además una dimensión de sentido; es un elemento importante para la identidad del grupo. En las relaciones con otros grupos se desarrolla la autovaloración de esa identidad dejando como resultado diferentes niveles de autoestima”. (Cela, 1997, p.58)

[...] hacer descubrir al pueblo su poder de construir su propio mundo. (Cela, 1997, p.25)

[...] Sin considerar las definiciones mal intencionadas que identifican pueblo con inculto, el término pueblo es ambiguo. Significa la condición semirural de algunas agrupaciones humanas, con frecuencia usado en sentido despectivo [...]. (Cela, 1997, p.27)

Pueblo y cultura popular

Al referirse al término “pueblo” desde la mirada de la cultura popular se refiere a “clase oprimida”. “Cultura popular es pues la que nace de las entrañas del pueblo “clase oprimida”, las respuestas que este pueblo-clase va creando a su medio ambiente físico y social. Es su forma de sobrevivir, su manera de vivir, la expresión de lo que él es. Es un proceso siempre nuevo en el que en la dialéctica de lo nuevo y lo viejo, se van creando respuestas a la situación de este pueblo-clase”. (Cela, 1997, p.27)

[...] La cultura popular puede estar cargada de alienación como lo ha estado la cultura en nuestra clase dominante [...]. (Cela, 1997, p.27)

La cultura como proceso de creación colectiva lo va haciendo el grupo en diálogo con su medio ambiente natural y social, en búsqueda de respuestas y sentido para la sobrevivencia. En este ámbito, la acción educativa no se limita a ser transmisora de cultura, como tradicionalmente se encomienda, sino que debe suscitar su creación colectiva aportando recursos y métodos, despertando la creatividad, creando las condiciones que permitan su irrupción.

Se plantea que para crear cultura cada grupo tendrá que buscar respuestas a las necesidades que su medio le plantea con los recursos que el medio le da, creando con ellos, a partir de la tradición recibida, elementos nuevos coherentes con su visión del mundo y portadores de identidad frente a otros grupos sociales. La cultura, por tanto, nunca será una simple reproducción, repitiendo o imitando otros modelos. No será tampoco la mera yuxtaposición de elementos tomados de otras culturas sin coherencia. La cultura reflejará la realidad del grupo: sus aspiraciones y dependencias, sus limitaciones e identidad. Eso es lo que hace de cada cultura un valor incomparable.

Ideología

El término ideología está formado por dos conceptos. Idea, que significa “apariencia o forma” y logia que se traduce como “estudio”. Procede del griego.

“1. f. Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.

2. f. Fil. Doctrina que, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, tuvo por objeto el estudio de las ideas.” (RAE)

Tradicionalmente se conoce como el estudio de las ideas, sin embargo desde la perspectiva que es trabajada por el Centro Poveda abarca los conocimientos, valores y comportamientos. El terreno de los conocimientos, de los valores, del comportamiento, de la persona es el terreno de la ideología y por lo tanto se entiende que la escuela va a tener una función ideológica, una función de transmitir una serie de conocimientos y unos valores y una manera de comportarse, que les van a permitir a estas personas integrarse a una sociedad determinada. (Cela, 1986, p.1)

No necesariamente la escuela tiene que integrar a la sociedad, pero para la sociedad la función de la escuela es una función integradora y el Estado paga a la escuela, para que los alumnos de la escuela acepten los conocimientos, valores y comportamientos que hacen funcionar esta sociedad y no otra. Y los papás de los niños mandan a los niños a la escuela normalmente porque ellos quieren que sus hijos aprendan a desenvolverse en esta sociedad y no en otra, y aquí aprendan a ganar lo más posible y para eso tener la mayor cantidad de títulos posible y los niños entran a la escuela y participan de la escuela porque ellos quieren saber y algún día tener un título y poder ganar más dentro de la sociedad. Esta es la corriente de la sociedad y para eso se preparan los programas, se prepara la estructura de la escuela, etc., para integrar en esta sociedad. Ahora indudablemente que la escuela puede integrar a cualquier tipo de conocimientos, valores y comportamientos que pueden ser valores de cambio de la sociedad; pero la sociedad en la que estamos pretende utilizar la escuela para integrar, no para transformar. (Cela, 1986, p.2)

El Centro Poveda plantea a los maestros la pregunta: ¿Queremos nosotros reproducir la sociedad? ¿Qué ideas, conocimientos, valores transmitimos desde la escuela y a cuál modelo de

sociedad responden? ¿Estoy de acuerdo con ese modelo de sociedad? ¿Puede haber una escuela distinta o que promueva un modelo de sociedad distinto al establecido?

[...] Las ideas de las personas, los conocimientos, los valores, las cosas que la mueven, que valen para ellos, que hacen que se muevan y que actúen de manera determinada y los comportamientos son parte de la ideología. Y en ese mundo es que nosotros vamos a tratar de entender, porque ahí es donde está funcionando la escuela, transmitiendo una ideología de integración a una sociedad determinada [...]. (Cela, 1986, p.3)

La ideología también está relacionada con lo que podríamos llamar los condicionamientos sociales de nuestro conocimiento. No todo se ve de una sola forma, no todos vemos la realidad igual. Al maestro se le planteó que:

[...] al mirar las cosas, al conocer las cosas, estamos condicionados por la realidad social en que nosotros estamos, en la que nosotros vivimos. Nosotros estamos condicionados de forma que todos nosotros tenemos unos lentes puestos que nos cambian la realidad, sin que nosotros nos demos cuenta y nosotros creemos que estamos viendo la realidad y la estamos viendo de un color y resulta que el otro la ve de otro color y cada uno cree que todo el mundo la ve igual, porque tiene los lentes que le hacen ver la realidad de un color determinado [...]. (Henríquez, 2013)

El ambiente que vivimos, nos va condicionando a mirar las cosas de una manera determinada. Hay un condicionamiento social del conocimiento y es con eso que se relaciona la ideología.

[...] cuando nos planteamos la sociedad: qué es, hacia dónde tiene que caminar, cuáles son los valores que hay que cultivar. Cuando nos planteamos la educación: hacia dónde tiene que ir la educación, estamos planteando desde una ideología, lo estamos mirando desde unos lentes, que nosotros no nos damos cuenta que lo tenemos, pero que nos filtran la realidad. (Cela, 1986, p.4)

Se advierte que la población más pobre estaría recibiendo continua interpretación de la realidad transmitidas a través de los medios de comunicación social, de la escuela, por quien es premiado en la sociedad, a quien se le reconoce el mérito, por quien logra avanzar, triunfar todo

una serie de mecanismos que se van a utilizar para convencer a la población de que la sociedad es como se ve desde las élites y habrá mucha gente que van poniendo esos lentes. Empieza a funcionar la fuerza de la ideología dominante, y es ahí el peso de la educación como fuerza posible de cambio, tal como plantea Paulo Freire en el primer capítulo.

Que les decimos a nuestros alumnos, “estudien para que sean alguien, para que avancen en la vida, para que triunfen en la vida”, ese es el ejemplo. Cuando nosotros ponemos ese modelo ¿qué estamos diciendo?, que toda esta gente que está aquí abajo, ¿por qué se quedó? Pueden ser tres razones o las traes juntas: a) Porque son brutos; b) No es que sean brutos, pero son vagos, no quieren hacer esfuerzo, no les gusta trabajar; c) El ahorro, ya que se gastan el dinero en romo o son corruptos o son vagos. Porque si no fueran corruptos, vagos y brutos hubiesen subido con los de arriba. (Cela, 1986, p.8)

Se advierte del riesgo de no solamente estar oprimido, sino de haberse conformado con la situación de opresión. (Cela, 1986, p.8)

¿Cómo está organizada la sociedad dominicana?

Con los maestros se trabaja la estructura de la sociedad dominicana. ¿Cómo está estructurada la sociedad dominicana de manera que condiciona el pensamiento de sus miembros?

En la sociedad dominicana “[...] hay una gran línea divisoria. Una primera línea divisoria [...] a los que tienen y a los que no tienen [...] una segunda división [...] la sociedad tradicional y la sociedad moderna [...] división marcada fundamentalmente [...] la tecnología [...] El mundo tradicional es el que tiene la tecnología atrasada [...] El mundo moderno tiene una tecnología moderna [...]”. (Cela, 1986, p.9)

Hace referencia a terratenientes (tienes tierras, ganado, etc., pero no usan tecnología moderna, ofrecen la tierra a media, a tercia), la burguesía (tiene mentalidad empresarial, moderna, invierten en tecnología), el campesino, el artesano (pequeño productor), obreros (usan tecnología moderna, pero no son propietarios), excedente de población (con capacidad de trabajo) sin empleo. (Cela, 1986, pp.9-10)

“[...] el estudiante está en la clase social a la que pertenece su familia”. (Cela, 1986, p.10)

¿Dónde están ubicados los maestros?

Los maestros somos asalariados, que trabajamos para una empresa privada o para una empresa estatal. El Estado en R.D. funciona como un capitalista, somos asalariados en un Estado capitalista. Somos obreros de servicios que no producimos: damos servicios. Toda esta visión ¿Por qué la ponemos? Porque quiere decir que en la sociedad dominicana, cada uno tiene unos lentes según donde está situado que son los suyos [...] La sociedad misma le hace a uno no reconocer lo que uno es. (Cela, 1986, p.11)

La sociedad misma le hace a uno no reconocer lo que uno es. La sociedad dominicana a los maestros no nos dice: ustedes son obreros asalariados, ustedes son otro padre, otra madre, de sus alumnos, de los niños de la R.D., ustedes son personas más cualificadas, tienen un pensamiento más iluminado, ustedes saben, ustedes conocen, ustedes han estudiado. Nos hacen creer que nosotros no somos obreros y que nuestro comportamiento no se identifique con los de nuestra clase, sino con otros que no son de nuestra clase: con los pequeños burgueses. También uno a veces se pone los lentes que no son los suyos. Cada grupo tiene su manera propia de ver la sociedad y eso se va a traducir en su cultura [...]. (Cela, 1986, pp.11-12)

Para entender todo este problema de dónde está situado el maestro, es necesario que no tomemos como modelo la burguesía, la burguesía industrial, ni como modelo de obrero, el obrero industrial: no todo hacer referencia a la producción [...] Los maestros sólo producen servicios, pero son asalariados: venden su fuerza de trabajo. (Cela, 1986, p.12)

En el sindicato dicen a los maestros que no son obreros. A lo que se responde:

La afirmación parte de una concepción cerrada de la economía, donde se entiende que el obrero es el que produce bienes, de manera que el obrero que produce servicios no es considerado obrero. “[...] ¿Quién puede decir que un maestro no es está desgastando su fuerza intelectual y física en una mañana de trabajo? Es un desgaste que tiene que reponer: con un salario que le pagan. ¿Y quién se lo paga? El que tiene capital, que viene de la producción. Y el conjunto de la sociedad distribuye el capital entre los servicios que necesita: el que limpia la fábrica, el maestro, etc. El no aclarar esto provoca que los maestros no acaben de identificarse con su posición en la

sociedad [...] Una cosa es que no nos guste ser obreros y otra que no lo seamos”. (Cela, 1986, p.13)

Cada grupo con su manera de ver las cosas, va creando su cultura, su manera de ver las cosas, va creando cultura, su manera de vivir, su manera de comportarse [...] A todos les gusta vivir como viven los de arriba: Tener lo que ellos tienen y disfrutar de lo que ellos disfrutaban. Por lo tanto la ideología, la perspectiva de todo el mundo se empieza a orientar como ideal a los que tiene más. Sin que nadie lo imponga [...] Poco a poco se convierte eso en el modelo ideal de todo el conjunto social [...] Con un ejemplo de la Colonia podemos ver esto: estaba prohibido a los mulatos vestirse como los españoles. La audiencia de Santo Domingo conoce de casos de mulatos que fueron llevados a juicio, acusados de vestirse como lo españoles, con ropas españolas. El caso más significativo es el de una muchacha que es acusada ante la Audiencia Real de Santo Domingo de andar por la calle con dos mantillas, una encima de otra: la mantilla era signo de ser española, de ser blanca, de ser aceptada. Y el deseo de ella de ser aceptada en la sociedad hizo que no sólo se pusiera una mantilla, sino que se pusiera dos [...] Ese es un esfuerzo por imitar, por reproducir lo del otro, para ver si me aceptan. Ese deseo de aparentar para ser aceptado en una sociedad que es cruel y si uno no tiene apariencia, lo rechaza. Como a todo el mundo le gusta un buen trato de la sociedad, va tratando de imitar esos comportamientos ideales que marcan a todos [...] Es un proceso que la sociedad va creando en la gente, de interiorización que va haciendo que se acepte un proceso de dominación [...]. (Cela, 1986, pp.13-14)

Tenemos así la ideología de las razas: modelo ideal: el blanco; modelo a rechazar: el negro [...] Hemos creado modelos ideales que tienen que ver con la raza. Miremos los libros de texto: que dibujos tienen que ver con la raza negra y cuántos hay que tienen que ver con la raza blanca. Y cuenten cuántos alumnos tienen raza negra y cuántos son de raza blanca. Y en los dibujos profesionales ¿son negros o blancos? ¿Y el dueño de la fábrica? ¿Y el obrero? ¿Y el plomero? ¿Y la criada? Eso se va aprendiendo; es una forma de transmitir ideología: transmitir el aprecio por una raza y no por otra. Eso crea un sentimiento de vergüenza de ser lo que yo soy y un deseo de ser lo que no soy. De no ser del país que soy (es mejor ser de los EE.UU) porque mi país es una vergüenza. (Cela, 1986, p.14)

Lo mismo el elemento del sexo. ¿Cómo aparece la mujer en los libros de texto? La ideología machista: el hombre más importante que la mujer. Son elementos de ideología que mantienen la sociedad. (Cela, 1986, p.14)

El elemento de la competencia. ¿Cómo tenemos que competir para subir. Por tanto ¿quién es el mayor enemigo? El compañero de al lado que es el que me puede quitar el empleo [...]. (Cela, 1986, p.14)

Hegemonía y contra-hegemonía

El concepto *hegemonía* en su origen en el griego, significa dirección o jefatura. Se entiende también como supremacía, sea de un Estado sobre otro o de cualquier otro tipo. (RAE)

Hace referencia a las muchas formas de ejercer el poder: violencia física, autoridad intelectual (científico, erudito, maestro), religiosa, etc.

Tener la posibilidad de ser creído cuando se le dice a las personas que serán condenadas por Dios, tener la posibilidad de conceder o no conceder un diploma, o ser objeto como hijo, del rechazo del padre, son formas de ejercicio del poder que no tienen que ver con el desempeño de la fuerza física. (Artiles, 1987, p.1)

Afirma que la clave del poder del Estado no está en el hecho de poder ejercer la violencia en sí mismo, sino en la gente acepte, consienta como normal y justa la posibilidad de que quienes pueden ejercer la violencia en nombre del Estado la ejerzan.

[...] aceptamos vivir en un mundo social donde existe un organismo llamado Estado, que administra una ley abstracta bajo la cual se juzga a todos los hombres por igual, sean estos potentados o pobres; empresarios u obreros; blancos o negros; hambrientos o saciados, profesionales o políticos, etc. Y a partir de ese criterio es que elaboramos nuestra idea de la justicia. (Artiles, 1987, p.2)

Hablamos de fines hegemónicos para referirnos a la hegemonía ejercida por el Estado. Cuando utilizamos el término hegemonía nos estamos refiriendo a una forma específica de ejercicio del poder que no se basa en la aplicación de la violencia física directa, sino más bien en el logro del consenso (que antes llamamos consentimiento), es decir, la política hegemónica nos torna obedientes al poder no sólo por el miedo que nos inspire el poder (el recurso último del poder

basado en la violencia física en términos de disposición real o potencial es su capacidad de quitar la vida), sino por la adhesión que nos provoca el mismo. El poder descarga energías que residen en las profundidades el alma humana. Por eso es que el dictador más cruel no carece de alguien que lo “ame”, pues los dictadores fundamentan su atractivo no sólo en la crueldad, sino en la imagen del “padre” que logran encarnar en virtud de las potencias simbólicas y rituales que les presta la tradición, la historia y el Estado. En una palabra, no hay poder que sobreviva durante mucho tiempo si no es consentido, si no se apoya en bases consensuales. (Artiles, 1987, p.3)

El consenso puede ser activo o pasivo. El consenso activo refiere a la obediencia entusiasta, la militancia, mientras que el consenso pasivo refiere a la obediencia silenciosa o la obediencia indiferente.

Al Estado le afecta muy poco el que es indiferente; por consiguiente, esta forma de no-participación equivale en la mayoría de los casos a lo que se denomina consenso pasivo. (Artiles, 1987, p.4)

[...] Hablar de hegemonía es hablar de dirección cultural y espiritual. Hablar de hegemonía estatal es hablar de una producción cultural que sirve a los fines del consenso, y consenso es consentir un determinado poder. Por su sutileza y complejidad, la hegemonía es más eficaz, duradera y densa que la dominación directa. La dominación directa saca al sirviente a la calle; la hegemonía lo pone a comer en el saloncito anexo a la cocina. (Artiles, 1987, p.4)

Descomponer esta situación implica una contrahegemonía, la cual es posible construir:

- 1) Elaborar herramientas para detectar el poder allí donde se encuentre, pues el poder puede utilizar a la gente a sus espaldas.
- 2) Elaborar un proyecto e ideología radicalmente nuevos, por lo tanto, diferentes a los característicos del poder vigente. Para ello debemos conocer a profundidad éstos últimos, para diseñar el nuevo.
- 3) Construir movimientos y organizaciones que en su práctica empiecen a revelar y desarrollar los valores explícitos en ese proyecto e ideología nuevos.

La contrahegemonía supone iniciar una producción cultural y espiritual correspondiente a los intereses de las mayorías, de manera que sus valores y luchas se articulen solo con aquellos aportes universales que le sean compatibles.

Identidad, nación, cultura nacional

Un país con una identidad secuestrada

A la constitución de subjetividades le es inherente el saberse parte de una historia común; de un grupo familiar, social, nacional. ¿Qué implica dicha constitución en la idea de dominicanidad, en la constitución de subjetividades en el ser dominicana/o?

Partimos de uno de los primeros documentos escritos desde el Centro Poveda sobre el tema de la identidad nacional, desde donde se ofrecen algunos elementos para su comprensión problematizando el rol de la escuela en la conformación de este elemento para la constitución de subjetividades. (Liriano, 1989)

Desde sus inicios el Centro Poveda dedicó esfuerzos a la reflexión en torno a la identidad nacional ofreciendo elementos y aportes sobre la concepción de identidad, la idea de lo nacional, de la nación, y los aspectos que intervienen en la conformación nacional dominicana.

Se refiere a un contexto cuya “tendencia prevaleciente es valorar lo extraño, lo de afuera” (Liriano, 1989: 6). Es por esto que se plantea una lectura crítica de la historia, que ayude en la valoración e identificación de lo propiamente “dominicano”.

Constata que para la formación de la conciencia crítica un elemento central para alcanzar mayores niveles de conciencia y participación es “[...] partir de lo que somos, de lo que nos define como pueblo, de lo que nos diferencia de otros”. (Liriano, 1989, p.5)

Importa clarificar qué queremos, hacia dónde dirigir nuestra práctica educativa para lograr un ciudadano, sujeto activo, capaz de defender los valores y costumbres que lo caracteriza como dominicano. Capaz de rechazar aquellos valores, usos y comportamientos extraños o extranjerizantes, que más que ayudarlo lo alienan, someten e inmovilizan como pueblo. (Liriano, 1989, p.5)

Para apoyar un proyecto alternativo desde la escuela, parten de los siguientes referentes:

- Concepto de Nación
- Origen de las formaciones latinoamericanas y caribeñas
- Formación de los rasgos nacionales dominicanos

Conceptos de Nación, identidad y cultura nacional

Para la definición de la idea de nación se plantean dos conceptos. El concepto tradicional antropológico, donde nación equivale a un grupo de personas que tienen origen y costumbres comunes, y poseen un territorio propio. El concepto avalado por teóricos modernos donde la formación de las naciones solo tiene lugar en el desarrollo del capitalismo.

El concepto tradicional antropológico, donde nación equivale a un grupo de personas que tienen origen y costumbres comunes, y poseen un territorio propio. Su identidad se constituye en torno a la comunidad o grupo al que pertenecen asumiendo sus patrones y normas culturales, tales como idioma, prácticas religiosas, bailes, celebraciones y antepasados comunes. (Liriano, 1989, p.7)

Se plantea que esa manera de entender la nación es reduccionista y oculta las diferencias de clases en la comunidad. Se limita a elementos religioso-culturales. No toma en cuenta la condición social del individuo, solo tiene importancia la lengua, las prácticas religiosas, los antepasados. (Liriano, 1989, pp.7-8)

Elemento que unifica: lealtad a patrones culturales y/o antepasados comunes.

El concepto avalado por teóricos modernos donde la formación de las naciones sólo tiene lugar en el desarrollo del capitalismo. El orden económico demanda la integración de comunidades en naciones en razón del mercado interno, el desarrollo del comercio y de la industria. “La nación moderna vincularía regiones dispersas provocando la cohesión de las nacionalidades y dándoles una base territorial y una lengua común [...] la homogeneidad de los individuos se hará en torno al mercado interno”. (Liriano, 1989, p.8)

Elemento que unifica: formación económica, la clase social controla el desarrollo económico y la integración de grupos nacionales. (Liriano, 1989, p.8)

Afirma la autora que estos planteamientos tiene mayor sentido en Europa Occidental que en Latinoamérica y el Caribe, por lo siguiente:

En Europa Occidental la dispersión feudal dio paso a la nación burguesa. Mientras que en los países de América Latina y del Caribe, así como África, “[...] la construcción nacional se plantea a partir de la situación de esclavitud de explotación económica y de subordinación de valores, mitos, religiones y tradiciones autóctonas, por parte de culturas extrañas”. (Liriano, 1989, pp.8-9)

Elementos constitutivos de la Nación. Para entender el caso dominicano

Se entiende la identidad nacional como un proceso personal y social. “La cuestión de la identidad nacional se plantea alrededor de una conciencia de *ser* y *pertenecer* de los diferentes sectores de una colectividad”. (Liriano, 1989, p.11)

Se parte de un concepto amplio, separándose de la idea de identidad solo asociado a lo individual.

El individuo se reconoce como sujeto particular, en contraste y diferenciación de los otros, y se reconoce como perteneciendo a una comunidad más amplia en la que ha crecido y en la que ha aprendido prácticas culturales. (Liriano, 1989, p.11)

Se afirma que la identidad es resultado de una relación conflictiva, expresada en el proceso de sus relaciones sociales, en su propia definición frente a otros yo y en la manera como se va internalizando el universo cultural del que forma parte. Se reconocen unas condiciones que posibilitan una conciencia de identidad, tales como: elementos culturales, circulación de bienes materiales en el mercado, relaciones conflictivas, raciales, religiosas y de clase que se dan al interior de un espacio sociogeográfico común, unificado en el Estado, configurándose como cultura nacional. Los rasgos comunes nacionales son internalizados como propios. (Liriano, 1989, p.12)

Origen de las formaciones nacionales latinoamericanas y caribeñas

Deben considerarse tanto el resultado de la conquista y colonización por parte de Europa como las relaciones de clase y raza que nacen de dicha experiencia.

Las metrópolis capitalistas europeas expanden sus dominios sobre estas tierras, violentando la vida socioeconómica, social y política de los habitantes de estas zonas, saqueando sus riquezas y recursos naturales, y explotando, cuando no exterminando sus pobladores. (Liriano, 1989, p.13)

A partir de la colonización europea, se define un nuevo “producto racial”, en muchos casos síntesis de grupos indígenas, negros africanos y blancos europeos. El proceso de transculturación y aculturación al que fueron sometidos los grupos locales fueron readaptando sus prácticas, como ejemplo el sincretismo religioso.

En el Caribe el proceso de colonización fue más marcado y homogéneo. El modelo de colonización española implementado en el área que abarca lo que hoy es la República Dominicana se caracterizó por el establecimiento del sistema de plantación como base del trabajo destinado a la exportación, desarrollada como trabajo esclavo lo que fue esencial para la

reproducción del sistema. La zona del Caribe fue lanzamiento para gestionar la colonización en otras áreas de América. (Liriano, 1989, p.15)

El Caribe, Santo Domingo de manera particular, se convierte en el receptor inicial de flotas navieras cargadas de negros africanos. Este ingreso del elemento racial africano incidirá en la gestación de un tipo racial de base africana evidente hoy día. (Liriano, 1989, p.15)

Muchos españoles fijaron su residencia con carácter permanente, esta permanencia provocó un mayor grado de identificación y disposición a la mezcla racial en los sectores más bajos de la población migrante, provocando el mestizaje, mezcla de los blancos y los negros, resultado de esta mezcla es el mulato, grupo racial con una presencia amplia en la población de Santo Domingo. (Liriano, 1989, p.16)

Se entienden como elementos constitutivos de la identidad:

a) Proceso histórico común

¿Cuál es la definición racial de los dominicanos? ¿Españoles, franceses, norteamericanos, africanos, indígenas?

[...] las personas encontrarían a lo largo de la historia por la que su país ha atravesado, aspectos con los cuales se identificarían. Por ejemplo, a nivel racial, el mulato es una consecuencia de un proceso histórico. Identificar o reconocer el mulato como un componente esencial del ser dominicano, da sentido de identidad. No nos consideraríamos españoles, ni franceses, ni norteamericanos, tendríamos una definición racial que obedece a ese desarrollo histórico. Sin embargo, muchas veces nos han sido ocultadas o distorsionadas, con la intención de ocultando éstas, privilegiar otras. (Liriano, 1989, p.9)

b) Territorio

¿Qué huellas deja el ser parte de una isla, un territorio pequeño y compartido, un territorio “ancho y ajeno”?

La pertenencia a un territorio da la base material en la cual se realizan los procesos políticos, económicos y culturales, su connotación no es solo jurídica. “Aquí se hace realidad la identidad con un área geográfica específica, reconocible diferente de otra/otras áreas. Es también en el territorio donde se vive el universo cultural del pueblo”. (Liriano, 1989, p.9)

c) Parámetros culturales y espirituales

Refiere al conjunto de prácticas, ideas y valores, al conjunto de prácticas y manifestaciones culturales, que por la fuerza de la tradición van pasando de generación en generación, estando presentes en el sincretismo cultural, en la religiosidad popular, en el folklore, etc.

¿Es posible hablar de unos parámetros culturales y espirituales homogéneos? ¿Quién define qué es lo propio que identifica una colectividad?

Si el proceso de construcción de la nación es heterogéneo, y si presenta los antagonismos entre diferentes sectores de clases sociales, no podemos concluir que todos los individuos tendrán una identidad nacional única. Muchas veces lo que se define como “lo nacional” no es más que el conjunto de manifestaciones y experiencias creadas y vividas por sectores de clase dominantes, pero reproducidas y mantenidas por los sectores de clases dominadas y explotadas [...] En otros casos, lo que se presenta como lo nacional es el producto de las luchas de los sectores dominados, alcanzado en sus enfrentamientos de clase. (Liriano, 1989, p.10)

d) Lengua común

En el caso de los países latinoamericanos y caribeños, el idioma común es producto del sistema colonial a través del cual se reprodujeron patrones, normas y valores. No obstante el idioma constituye un medio de reafirmación de la identidad, por lo que al incorporar vocabulario de otros idiomas se advierte que se pone en juego la identidad como nación particular y diferente de otras. (Liriano, 1989, p.10)

e) La nación espacio de contradicciones sociales

La idea de nación como espacio común no implica la falta de contradicción y luchas sociales entre los sectores que la integran. La lucha de poder le es característica; sectores que luchan por imponer un proyecto nacional frente a sectores que pretenden la anexión a naciones más poderosas. (Liriano, 1989, p.11)

Los rasgos nacionales dominicanos

¿Cómo se ha registrado la construcción de rasgos nacionales en República Dominicana?

El proceso de colonización española se realizó mediante la violencia y la infravaloración (son grupos salvajes que hay que evangelizar).

Los grupos nativos fueron exterminados durante el primer siglo de invasión europea, lo que no permitió que los mismos participaran de manera significativa en la nueva conformación racial, tal como sucedió en otras regionales. De ahí que los rasgos particulares de lo dominicano se constituye en un mestizaje profundo. (Liriano, 1989, p.19)

Mestizaje profundo: En Santo Domingo no fue posible mantener rasgos culturales originarios. El mestizaje fue una condición fundamental, los individuos no serían más ni españoles, ni africanos. Lo que más adelante se llamaría lo dominicano, está asociado al componente de mezcla entre esclavos africanos y blancos españoles, al componente mulato. (Liriano, 1989, p.19)

De ahí que la población nacional dominicana es esencialmente mulata aunque pueden existir grupos raciales como blancos y negros. (Liriano, 198, p.19)

Las luchas antiesclavistas, el levantamiento de los esclavos (el cimarronaje) fueron gestando algunos elementos que apuntaron hacia el surgimiento de conciencia nacional, esta colectividad se reconocía como diferente de española, aunque se entendía una prolongación de España. Se promueve cierta diferenciación pero no así desvinculación. (Liriano, 1989, p.20)

El establecimiento de los franceses en la parte occidental de la isla, cuya población mayoritaria esclava negra de África abolió la esclavitud formándose así la República de Haití. Este fenómeno, único en Latinoamérica y el Caribe trae consecuencias sobre la parte oriental de la isla en posesión de España luchas por el territorio de la isla (1801, 1805 y 1822), provocándose entonces otro elemento constitutivo de la identidad local, esto es, la cosmovisión de la mayor parte de la población dominicana su auto-reconocimiento como comunidad asumió como punto de partida el desvincularse respecto a la haitiano. (Liriano, 1989, p.21)

Este hecho ha provocado la visión generalizada de que el proceso de construcción de la nación dominicana se establece a partir de la diferenciación con Haití y no con España como tienen lugar en la mayoría de los países de Latinoamérica. (Liriano, 1989, p.21)

En tal sentido, Haití siempre fue visto, desde la historiografía dominicana, como una amenaza a la identidad nacional dominicana, sin embargo, en los inicios del siglo XIX no existe todavía un proyecto propio de Estado, tal como lo tenía Haití, de tal manera que la anexión a una potencia más poderosa fueron vistos como garantes de estabilidad de la parte española de la isla. Se hicieron intentos con la Gran Colombia y con España. En 1822 tiene lugar la ocupación del territorio por parte de Haití, ocupación que se mantuvo 22 años.

[...] Esta presencia haitiana auspició aún más, el desarrollo de los elementos de la Nación y del Estado Dominicanos. (Liriano, 1989, p.23)

Juan Pablo Duarte encabeza el movimiento independentista, busca el apoyo de diferentes sectores para enfrentar a los haitianos. La independencia se logró en 1844. El campesinado fue la base social de constitución de la nación, pero no generó una autoconciencia de nación debido a su inclinación al localismo y al regionalismo. Por su lado la pequeña burguesía se mantuvo más inclinada a la defensa de los patrones ideológicos de los sectores provenientes del viejo orden colonial. “Es así como, la pequeña burguesía se constituye como “La categoría social portadora de la conciencia del fenómeno nacional””. (Liriano, 1989, p.25)

La construcción de lo nacional se verá nuevamente afectado por la intervención norteamericana (año 1916) poniendo sobre el tapete la cuestión de la identidad nacional ante la

defensa del territorio y la soberanía. La defensa estuvo protagonizada por el movimiento de los Gavilleros. No hay proyecto de nación, la defensa se centra en la defensa del territorio. Otro movimiento fue el de Olivorio Mateo en la región sur, caracterizado por los mecanismos de resistencia de carácter mesiánico. (Liriano, 1989, p.27)

El estado nacional dominicano, autoritario y excluyente, se consolida con el gobierno del más temible dictador latinoamericano y caribeño, Rafael Trujillo (1930-1960). “Sin embargo, Trujillo se apoderó del sentido nacionalista gestado hacía casi un siglo de post-independencia, convocando constantemente a la nación, pero impidiendo que realmente el pueblo participara políticamente”. (Liriano, 1989, p.29)

La identidad nacional dominicana fue constituyéndose entonces desde la negación del otro, desde el “no”, como lo “no haitiano”, el “no soy”, dejando sin definir la constitución de una subjetividad desde el sentido propio del ser. Sumando que el “no soy” implica el “no soy negro aunque mi piel sea negra”. Constituyendo así imaginarios de belleza hispánica, en cuerpos africanos.

La insistencia en el mantenimiento del elemento hispánico en la constitución de la nación dominicana, en contra de la presencia del elemento africano. Esta visión va a ser utilizada como parte del enfrentamiento con el pueblo haitiano. Desarrollando entre los dominicanos el sentimiento antihaitiano y el reconocimiento de que su ser dominicano está definido en oposición al haitiano. (Liriano, 1989, p.28)

Los años posteriores al trujillismo generaron proyectos alternativos protagonizados producciones intelectuales de exiliados (Pedro Mir, Juan Bosch y Juan Isidro Jimenes-Grullón, entre otros), dichas producciones sirvieron de estímulo para la configuración de esquemas culturales, sin embargo no lograron afianzar una identidad nacional diferente a la ya implementada por el dictador.

Ante esta situación, la propuesta del Centro Poveda entiende la necesidad de trabajar desde la escuela la identidad nacional como proyecto alternativo, propiciando la reconfiguración de subjetividades a partir de la formación de la conciencia crítica en maestras y maestros.

Rasgos constitutivos de la nación dominicana desde la práctica de la escuela

Lo que ha sido llamado “lo dominicano” es resultado de esta mezcla racial y cultural de blancos europeos y negros africanos. Es lo que consideramos un pueblo de mulatos. Sin embargo, se nos ha enseñado que somos un pueblo blanco, descendientes de españoles. Ante estas afirmaciones, el Centro Poveda problematiza ante los maestros a partir de las siguientes preguntas: “[...] ¿Qué se está ocultando con esta afirmación? Si la mayoría de la población dominicana es mulata, ¿no se nos está creando de manera permanente un rechazo o discriminación a los negros, a los mulatos, a nuestra propia gente?”. (Liriano, 1989, p.32)

De ahí que la reflexión desde la escuela parta de la siguiente pregunta: ¿En qué medida nuestra práctica docente y la información que estamos llevando a nuestros estudiantes posibilita una mayor identificación –identidad– de ese individuo con su comunidad, con su pueblo, con su historia? (Liriano, 1989, p.32)

La familia, la comunidad y la escuela juegan un papel fundamental en el proceso de socialización de los valores, los patrones culturales, las prácticas religiosas. La escuela es un medio vital para reforzar o deformar la identidad nacional. (Liriano, 1989, p.35)

La escuela puede ser una aliada para la constitución de subjetividades, de la identidad personal y colectiva, recuperando críticamente los procesos históricos que fueron conformando el ser dominicano, recuperando lo que “somos”.

Se invita a la maestra y al maestro a plantearse el tema de la identidad problematizándola, realizándose preguntas que le permitan reconocer el sentido de lo que ha aprendido y lo que está enseñando. Veamos algunas preguntas problematizadoras que en su momento planteó el Centro Poveda: ¿Desde dónde estamos afirmando nuestra identidad nacional? ¿Cuáles serían los elementos de nuestra práctica cultural que rescatan lo que verdaderamente somos la mayoría de los dominicanos? ¿Estamos dejándonos arrastrar por elementos extranjeros en la definición de lo propio? ¿Estamos procurando preservar aquellos elementos que entendemos valiosos de nuestra cultura?

La identidad del maestro dominicano

El Centro Poveda plantea que optar por un proyecto educativo alternativo es un camino para la definición y redefinición de la identidad del maestro, y esta está íntimamente relacionada con los problemas de la identidad nacional, por lo tanto ambas ameritan ser atendidas de cara a la constitución de subjetividades en y desde la escuela. Se afirma que un proyecto alternativo solo será posible si fortalece la identidad de los maestros que en él participan. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.2)

En medio de una crisis del sistema educativo y del vacío de proyectos sociales viables y esperanzadores se considera que la educación ha sido muy afectada, pues de haber sido considerada como vehículo de movilidad social y de promoción individual, pasó a ser vista como un expediente gastado, dimensión aislante y deformadora de individuos que tras perder años en las aulas, no consiguen integrarse al mundo del trabajo. “[...] asistimos a una descomposición de los valores que tradicionalmente habían sustentado el rol del maestro, al menos con una presencia social significativa”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.1)

Ante el deterioro progresivo de la imagen del maestro, el Centro Poveda se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo se auto-percibe el maestro en este contexto? Ante lo que se responde que el maestro ha internalizado la imagen de negatividad.

El deterioro progresivo de su imagen le ha llevado a internalizar esta negatividad, considerándose él mismo como colectivo que no está cumpliendo su papel sagrado de “sacerdote laico”: extensión de la autoridad paterna en el aula, modelo de buen ciudadano, etc. Esto influye peligrosamente en la identidad del maestro que experimenta esa tensión entre las expectativas sociales sobre su “deber ser” y la realidad que experimenta de una sociedad que no funciona, asimétrica e injustamente dividida y en la que tiene que dedicarse a luchar para conseguir reivindicaciones económicas que le permitan malvivir. Pensamos que este factor incide en la desidentidad del maestro: se conflictúa en una dimensión del problema que no lo reubica ni redimensiona en su rol, ni en su contribución a un cambio social, que sea realmente transformador y alternativo a la sociedad que vivimos. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.2)

Para abordar el tema de la identidad el Centro Poveda realizó un diagnóstico sobre el maestro dominicano de escuela pública, de sectores marginalizados. Dicho diagnóstico fue realizado a través de la aplicación de una encuesta. Es el primer trabajo conocido en el país sobre esta temática.¹² En dicho trabajo la identidad del maestro se aborda desde la perspectiva sociocultural y la perspectiva sociopsicológica.

Algo estaba pasando en la escuela, sentíamos que fallaba, que no funcionaba y que gran parte de los maestros era sensible a esta situación. Veíamos en ello cierta conciencia de “desvalorización” en el sistema educativo que a veces se expresaba como una simple añoranza del pasado, pero también como una invocación a cumplir en el sistema nuevas tareas. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.5)

Constatábamos también que el maestro, a pesar de todas las culpas con que se le ha cargado, no ha dejado de ser maestro [...] Más allá de las deficiencias físicas y cuantitativas en que se empeñan algunos estudios, queríamos acercarnos a un problema viviente. Las inquietudes giraron en torno a la percepción que tenía el maestro de esta situación [...] Pensábamos que conociendo sus opiniones podíamos conseguir responder de manera más adecuada a la realidad y a las expectativas de los propios maestros. Procediendo de este modo abordábamos la delicada cuestión de recuperar el “rol” social del maestro. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.6)

Para la investigación fueron abordados tres ejes: la percepción de los maestros sobre sí mismos, su percepción a través del Ministerio de Educación, la relación con otros maestros y la relación con otras instancias sociales. Los resultados fueron utilizados para la elaboración de los planes de trabajo del Centro Poveda.

Referentes teóricos para entender el problema de la identidad del maestro

El problema de la identidad de los maestros de los sectores populares fue abordado desde un enfoque interdisciplinar, integrando las perspectivas sociológicas, antropológicas y filosóficas.

¹² Ver VV.AA. (1988). *Reflexiones en torno a la identidad del maestro dominicano*. Santo Domingo: Centro Poveda.

Desde la perspectiva sociológica se consideró como punto de partida el que *la identidad es una construcción a partir de la percepción-expresión de relaciones sociales*. Se estudió a partir de dos enfoques.

Por un lado, siguiendo a Peter Berger y Thomas Luckmann (1976), se plantea que “[...] la identidad es un resultado necesario de la vivencia de relaciones sociales institucionalizadas que resultan del carácter necesariamente habitual de las relaciones humanas. Se trata de una necesidad también psicológica que se resuelve en el ámbito de las teorías de la personalidad, por lo que también las identidades colectivas no pueden sino ser productos reificados de la identidad individual. Por último, dado que la realidad es institucionalizada (objetivación-reificación de las relaciones sociales) la identidad resulta como una función integradora, lo contrario es la des-identidad”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.13)

Por otro lado, siguiendo a Touraine, se considera el problema de la identidad como una identidad reificada, alienada, por responder a los valores dominantes de la sociedad. Sin embargo este proceso también se da en un plano de confrontación, de conflicto tanto individual como colectivo.

Se trata, por supuesto, de identidades que se constituyen en el conflicto y a partir de él, pero no como determinaciones esenciales, inmutables, sino como determinaciones históricas, procesuales. El hecho de que esta consideración se sitúe en el plano de la historia quiere decir que tales identidades son perecederas y que están insertas en procesos, que en el campo de la antropología cultural, se denominan como desculturación y aculturación. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.14)

De manera que al estudiar la cuestión de la identidad del maestro de sectores populares en un país latinoamericano y caribeño, la inquietud de la identidad popular remite a la cuestión de la identidad de nuestros pueblos, a través de la historia. Citando a Enrique Dussel “Nuestra historia ha sido un olvido de nuestro ser y de nuestra realidad. Esta amnesia ha producido la falta de identidad que aqueja al pueblo y la imposibilidad de proyectarse con sentido propio [...] han sido negadas las propias posibilidades para la configuración de nuestra personalidad. Solo mediante

rupturas de las múltiples dependencias que no permiten al pueblo ser, se podrá ir configurando en el futuro la personalidad histórica frente a (no contra) los demás pueblos”. (Dussel, 1974, p.20)

Para abordar el problema de la identidad desde el ámbito cultural se asumieron los planteamientos de Jean Casimir (1980, p.201) donde se consideran dos procesos complementarios, por un lado la desaculturación y por otro lado la aculturación.

[...] la desaculturación, tendente a romper los lazos que construyen identidades propias en el seno de los sectores explotados y la aculturación, que otorga a la dominación un barniz de civilización. Ambos procesos conjugados, tienden a generar una visión de la identidad nacional que tiene sus referentes en el exterior [...]. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.15)

En consecuencia la educación cumple una función legitimadora de la dominación e integradora donde se asumen falsos universales como instrumentos sociales de percepción, así el maestro mantiene una visión alienada de su propia identidad social, asumiéndose profesionalmente como una persona integrada adecuadamente a la estructura social. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.15)

Se invita así a problematizar la cuestión de la identidad de manera que puedan aflorar preguntas por su identidad en cuanto pueblo y en cuanto maestros.

Para el análisis sobre la identidad del maestro el Centro Poveda partió de dos hipótesis. La primera hipótesis capta al maestro con una identidad basada en la dualidad o dicotomía entre su pertenencia a los sectores populares y su rol de maestro en una institución cuya misión es integrar negando lo que él es. Esto es clase media vs clase pobre/popular. La segunda hipótesis plantea que las expectativas de solución del conflicto en lo que se refiere a la percepción como profesional u obrero se orientan al Estado, esto deja al descubierto su no cuestionamiento a la escuela como reproductora del sistema. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, pp.27-28)

El maestro se halla sumergido en una ideología que le impide captar su conflicto con la estructura social y le impulsa a plantearse las reivindicaciones sin relación a la situación conflictual. A la vez el desempeño de su actividad dentro de la estructura escolar refuerza esta

alienación y lo encierra en la paradoja de servir como modelo de “Buen Ciudadano” que a su vez sufre la discriminación económica y social. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.17)

Se plantea entonces la necesidad de decodificar y desmitificar la cuestión de la identidad del maestro, haciendo una relectura de “reconstrucción”, considerando al maestro como “intelectual orgánico”, tal como plantea Gramsci. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.18)

Se sitúa la identidad del maestro entendida como un proceso de relación en conflicto, dentro de una crisis general de la sociedad y de la escuela, resultado de la crisis del proyecto desarrollista en República Dominicana.

Otra hipótesis que se maneja para el análisis de la problemática es la siguiente “La existencia de un sector de maestros que asume transitoriamente esta función incide sobre la percepción principalmente economicista del conflicto que plantea su identidad”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.19)

El análisis se agrupó en cuatro temáticas: modelo de “Buen Ciudadano”, conflictos en la estructura social, discriminación económica-social y reivindicaciones.

Como modelo de “Buen Ciudadano” el maestro sostiene que los valores a promover desde la escuela son el respeto mutuo y la responsabilidad, su compromiso es entonces “encauzar y orientar”. Al preguntársele sobre las cualidades que tiene el maestro, este responde que la lucha gremial. Se detecta entonces el contraste entre el “deber ser” y el “ser” del maestro.

El conflicto se vive y se sitúa en el plano económico como un ingrediente más para la problemática de la identidad: buscando ser lo “uno” (buenos ciudadanos y renovar la enseñanza, que es su rol de maestros), son lo “otro” por fuerza de las circunstancias externas: es el problema económico lo que les lleva a ser otra cosa distinta. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, pp.20-21)

Este deber ser también es abalado por las expectativas que tiene los padres sobre el maestro. “Los padres quieren que los maestros sean “espejos”, modelos para sus hijos, que sean capaces de sacrificarse y que enseñen [...]”. (Gimeno, González, Madruga Artiles, 1988, p.21)

No se cuestiona su formación científica ni su cumplimiento. Otra señal de ocultación y encubrimiento.

Aunque el maestro se sienta infravalorado social y profesionalmente, consideran que sus estudiantes le valoran, esperan sus consejos, reciben sus estímulos y son influidos por sus opiniones e indicaciones, mantienen así la creencia de que como maestros tienen influencia en la sociedad. (Gimeno, González, Madruga Artiles, 1988, p.22)

Los maestros sitúan la fuente de su descalificación como profesionales en su empleador, el Ministerio de Educación (en ese entonces Secretaría de Educación). Reclaman su estatus como clase media, por lo que reaccionan y luchan para poder vivir según su rol profesional. Al mismo tiempo son conscientes de una manipulación política. (Gimeno, González, Madruga Artiles, 1988, pp.22-23)

Tenemos aquí una fuente de serios conflictos de identidad que no es vivido como conflicto por la alienación internalizada que tiene el maestro. Lamentablemente el maestro es maestro cuando reproduce las condiciones que lo perjudican, se realiza como maestro alienándose. La reproducción de sus contra intereses es lo que le da prestigio, en una visión fuertemente internalizada de su alienación. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.23)

Consta en la investigación que la escuela no estaba siendo cuestionada ni por los estudiantes, ni por los maestros, ni por los padres-madres.

Los maestros se perciben como estancados en su desarrollo profesional, por lo que no se encuentran satisfechos, sin embargo esto no lo consideran un factor determinante a la falta de reconocimiento de parte de las autoridades educativas. La reacción de los maestros en su mayoría es buscar salir del magisterio, victimarse o ser indiferente. Poco porcentaje de maestros presentó una actitud de inconformidad, cuestionamiento o problematización ante tal situación.

¿Cómo entender la cuestión de la identidad ante estas condiciones?

El Centro Poveda plantea lo siguiente: Parecería que los maestros ven como camino la reivindicación salarial para recuperar el estatus con el que se identifican, esto es clase media. El salario aparece como el camino para la integración social en el mito de la mesocracia o dominio de clases medias. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.30)

En síntesis “Podría parecer que ellos son obligados a actuar así: queriendo ser lo “uno” (el deber ser) son lo “otro” por fuerza de las circunstancias económicas”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988)

Los maestros refuerzan una concepción de escuela y de educación “bancaria”. La educación cumple un papel de “adormecedora” y de “masificación”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.37)

Los alumnos aparecen como un “receptáculo vacío” que hay que llenar: dar para que tengan. Esto refuerza la visión de la escuela en un sistema capitalista, matizada por la realidad del subdesarrollo en que nos movemos. En este sentido la educación se vive como “externalidad” (de fuera a dentro) y como estratificación (de arriba hacia abajo) no sólo en relación a la propia sociedad, sino también en la concepción de las relaciones internacionales y en todos los niveles del quehacer humano. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.32)

La función de la escuela es entendida como moralizante, que procura responder a unos valores universales pero sin práctica real. La escuela sigue siendo el vehículo para el ascenso.

Muchos maestros eligen el magisterio para salir de una coyuntura económica difícil, utilizan el magisterio como “plataforma de lanzamiento”, mientras realizan otros estudios que pagan con el dinero que ganan o buscan otro trabajo mejor remunerado. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.33)

La relación de los maestros con el Ministerio es conflictiva. Se muestran con las víctimas y desvalorizan la acción del Estado. “La Secretaría no sirve ya que se dedica solamente a hacer

planes con fines publicitarios, pero sin preocuparse seriamente de los problemas de educación”.
(Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.35)

¿Cómo hacer el camino de la desidentidad a la identidad? Para construir su identidad es necesario que el maestro identifique su realidad, tome conciencia de su dualidad, capte el conflicto real, reconozca el sistema social excluyente de las mayorías.

Lo primero que el maestro debe abordar es el desvelamiento de la manipulación ideológica para comprender que sus dificultades, en sí reales, no están al margen de la estructura social conflictual. No hacer esto, supone caminar en la desidentidad, alejarse más de sí mismo, de su ser, negar su propia historia. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.37)

La brecha que permitiría encaminar la construcción de su identidad es la necesidad sentida de formación. Desde ahí se posibilitaría la tarea transformativa del maestro a partir de la conciencia crítica.

Tomar conciencia es “saberse con”, ante una realidad, ante el mundo, que interroga, y cuestiona: por qué, cómo y para qué. La capacidad de reaccionar ante la realidad y calificarla es un producto social, colectivo, cultural. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.38)

Se procura entonces un maestro situado, que apueste por la búsqueda de un proyecto proexistente.

La conciencia crítica mete al sujeto en un proceso donde la clave está en ubicarse en la propia realidad asimétrica que vivimos en el hábitat constitutivo de las mayorías, en el reverso de la historia, para desde ahí caminar potenciando una integración de las dimensiones que la constituyen: la valorativa, la política y la científica. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, pp.38-39)

La dimensión científica refiere a la problematización de la realidad. “[...] se trabaja para ser rigurosos en los planteamientos de problemas, se abandonan las actitudes dogmática y acabadas, los esquemas y recetas, el que “siempre se ha hecho así”, se potencia la búsqueda de lo

que hay detrás de la apariencia y se acepta el estar en permanente cuestionamiento, porque todas las realidades, como históricas que son, son sometidas a distintas interpretaciones y transformables con la acción de los hombres”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.39)

La dimensión valorativa refiere al proyecto ético – valorativo subyacente a toda posición humana “[...] al “deber ser”: lo que debemos hacer [...]”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.39)

La dimensión política hace referencia al esfuerzo por crear colectivamente nuevas explicaciones de la realidad, generar nuevas prácticas. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.37)

El Centro Poveda entendió que el proceso de construcción de conciencia crítica los lleva a asumir un papel de sujeto en la transformación de la realidad, en su análisis, en su diagnóstico y en la elección de procedimientos para el cambio. “Este cambiar “desde dentro” y “desde abajo”, desde lo propio, nos llevaría a la recuperación de las nuevas relaciones, que posibilitarían la construcción de una identidad situada”. (Gimeno, González, Madruga y Artiles, 1988, p.39)

Sobre la problemática de la identidad Artiles plantea que “[...] el sujeto no necesariamente sucumbe a la realidad definida por los otros [...] La identidad pues se construye sobre la base de una dialéctica compleja entre el sujeto y los otros, que implica a veces subordinación, lucha, derrotas y triunfos [...]”. (Artiles, 1988, p.71)

La identidad es un componente básico de la realidad social subjetiva, que es aquella realidad en la cual el hombre se constituye, se forma como sujeto o persona capaz de relacionarse con otros [...] la realidad social como realidad subjetiva es la sociedad vivida por el individuo como una realidad internalizada a través de la adquisición de capacidades o competencias que lo llevan a asumir esa realidad como significativa. Es así como los valores de la sociedad se hacen eficaces para el individuo porque éstos significan algo para él [...]. (Artiles, 1988, p.72)

¿Cómo se da este fenómeno?

[...] todo individuo nace en una sociedad que posee una estructura social y una estructura cultural determinadas. El niño, durante el llamado proceso de socialización primaria se va insertando en una estructura social y en un mundo social objetivo, a los cuales él se va adaptando mediante la internalización de los valores, normas e interpretaciones de la realidad que los sujetos a su alrededor (específicamente adultos) le proyectan en sus actuaciones, prescripciones y censuras [...]. (Artiles, 1988, p.73)

Citando a Berger y Luckmann “[...] El mundo social aparece filtrado para el individuo [...] De esa manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrática que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde. Consiguientemente, el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja”. (Berger y Luckmann, 1976, pp.166-167)

Afirma Artiles que en este proceso intervienen el lenguaje verbal y el lenguaje corporal como recursos importantes de significación. A través del lenguaje verbal el individuo sabrá nombrar a los otros, los objetos y las situaciones. Esos otros, también lo nombran y lo califican, es decir lo identifican, aceptando así los roles que le son asignados, tales como funciones, imágenes de sí mismo. De manera que el individuo aprende a autoidentificarse, a reconocer su propia identidad, el individuo se hace un “yo” haciéndose capaz de llamar tú a los otros sujetos, dándose además la posibilidad de que el “yo” pueda colocarse en el lugar del “tú” y sentirse identificado con ese “tú” siente lo que podría significar compartir el mismo sistema de reglas y de valores. Sin embargo al mismo tiempo el individuo puede ir cuestionando y resistiéndose a las identificaciones atribuidas por los otros e ir forjando una identidad personal, una individualidad, que “constituye su singularidad, su propia manera de ser con respecto a los demás”. (Artiles, 1988, pp.73-74)

Citando nuevamente a Berger y Luckmann, afirma que el niño internaliza los roles y significantes que le asignan los demás y es a través de estos que es capaz de identificarse él mismo. “[...] En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Este es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida”. (Berger y Luckmann, 1976, pp.167-168)

Para la definición de identidad, Artiles asume entonces dos características consideradas aparentemente contradictorias: 1) El criterio de semejanza dado por las pautas, actitudes y normas comunes a los del grupo, asume el mismo mundo significativo, las mismas reglas; 2) La identidad singularizada del individuo, comenzando por el reconocimiento de su singularidad, al asignarle un nombre propio se le reconoce como un ser distinto de otro ser. (Artiles, 1988, p.75)

Artiles considera que la cuestión de la identidad es un fenómeno del individuo, de manera que al hablar de identidad social o colectiva se entiende como un resultado de la comunicación entre individuos que deviene en comunidad de juicios y normas compartidos, la cual se estructura cuando los individuos se reconocen como idénticos, por alguna característica común. (Artiles, 1988, p.80)

Sobre la identidad del maestro dominicano, considerando las respuestas de la encuesta realizada, Artiles afirma que estos se entienden subvalorados considerándose obreros de la educación. “[...] la identidad obrera de los maestros que se infiere de las respuestas es producto más de un prejuicio que de una ideología orgánica que dé base a tal identidad, lo que no significa que el prejuicio no opere con suma eficacia a la hora de oponer límites sustanciales a ciertos esfuerzos dirigidos a dinamizar proyectos en este grupo socio-profesional que trasciendan las demandas más inmediatas”. (Artiles, 1988, p.84)

[...] la manera en que nosotros percibimos la evaluación que los otros hacen de nosotros mismos, contribuye a forjar la identidad que nos forjamos de nosotros mismos; en consecuencia, la autoimagen, depende fundamentalmente de esta relación con los otros. (Artiles, 1988, p.87)

En conclusión, el Centro Poveda inició su trabajo atendiendo a una población magisterial que pasaba por “[...] momentos graves de crisis y de necesaria redefinición”. (Artiles, 1988, p.92)

Se confirma que las transformaciones que sufrió la sociedad dominicana afectó sensiblemente al maestro, tanto porque provienen de los sectores más empobrecidos como por su falta de preparación y motivación. A lo que se añaden los bajos salarios.

Argentina Henríquez (2014) señala que en el estudio sobre la identidad del maestro también subyacen los planteamientos de Emmanuel Lévinas (1906-1995), quien en su obra *La huella del otro* considera que el Yo es la identificación por excelencia, el origen del fenómeno mismo de la identidad. “[...] Yo soy yo mismo no porque identifique previamente esta o aquella característica para después reencontrarme siendo el mismo. En cambio, es justo porque soy el mismo desde el inicio –*me ipse*–, una *ipseidad*–, por lo que puedo identificar cada objeto, cada característica y cada ser” (Lévinas, 2001, p.47). Del mismo modo, se produce la identificación del Otro.

Ciertamente, la manifestación del Otro se produce en primer lugar de la misma manera que se produce toda significación. El Otro está presente en un conjunto cultural y se ilumina por este conjunto como un texto por su contexto [...] La comprensión del Otro es de esta manera una hermenéutica y una exégesis [...] Pero la epifanía del Otro comporta una significancia propia independiente de esa significación recibida del mundo. El Otro no nos viene solamente a partir del contexto sino, sin mediación, él significa por sí mismo. Su significación cultural que se revela y que, de alguna manera, revela horizontalmente, que se revela a partir del mundo histórico al que pertenece y que revela, según la expresión fenomenológica, los horizontes del mundo, esta significación mundana viene a ser perturbada y atropellada por otra presencia, abstracta y no integrada al mundo. Su presencia consiste en venir hacia nosotros, en abrir una entrada [...] ese fenómeno que es la aparición del Otro es también rostro, o aun así (para indicar esta entrada en

todo momento, en la inmanencia y en la historicidad del fenómeno): la epifanía del rostro es *visitación* [...], la epifanía del rostro es viva. (Lévinas, 2001, pp.59-60).

Para Lévinas la *visitación* del rostro no es necesariamente desvelamiento de un mundo, pues es abstracto o desnudo por lo que está sin ornamento cultural. Afirma que:

El rostro entra en nuestro mundo a partir de una esfera absolutamente extranjera [...]” que “[...] Despojado de su forma misma, el rostro se estremece en su desnudez. Él es una miseria. La desnudez del rostro es indigencia y ya suplica en esa rectitud que apunta hacia mí. Pero esta súplica es una exigencia. En el rostro la humildad se une a la altura [...] mientras que el pensamiento libre sigue siendo “lo Mismo”, el rostro se me impone, en cambio, sin que yo pueda ser sordo a su llamado, ni olvidarlo; es decir, sin que yo pueda dejar de ser considerado responsable de su miseria [...] La presencia del rostro significa, así, una orden irrefutable –un mandamiento- que detiene la disponibilidad de la conciencia [...] La *visitación* consiste en perturbar el egoísmo del Yo; el rostro desarma la intencionalidad que lo observa [...] Frente a la exigencia del Otro, el Yo es expulsado de su reposo y no es la conciencia, que ya se vanagloria, de este exilio. De hecho, todo tipo de complacencia destruirá la rectitud del movimiento ético. (Lévinas, 2001, pp.61-62)

La epifanía de lo absolutamente otro es rostro; en él el Otro me interpela y me significa una orden por su misma desnudez, por su indigencia. Su exigencia es una intimación a responder. La respuesta del Yo no es por obligación o deber. El Yo es, en su misma posición y de un extremo al otro, responsabilidad o diaconía [...]. (Lévinas, 2001, p.63)

Ser yo significa, entonces, no poder sustraerse a la responsabilidad [...] La puesta en cuestión del Yo por obra del Otro me hace solidario con el Otro de una manera incomparable y única [...] aquí, la solidaridad es responsabilidad [...] La unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar. (Lévinas, 2001, p.63)

Refiriéndose al tema de la identidad del maestro, pero estudiando el caso colombiano, Heublyn Castro plantea situaciones similares al caso dominicano en relación a la imagen de poca valía.

El hecho de pensar o creer que un sujeto cualquiera puede ser un maestro o una maestra, y que su oficio requiere tan poca experticia que termina realizándolo cualquier sujeto, que además hace infinidad de prácticas y labores que lo convierten en un “todero” o “todera”, siguen reafirmando esa imagen de un profesional subalterno, fracasado, desposeído de conocimiento, con poca solidez conceptual, que es necesario formar o capacitar para que mejore sus prácticas educativas. Razones todas que no sólo conllevan a la degradación de la figura del maestro o maestra, sino por las cuales se justifica que se le pague mal. Estas actitudes, cuando son aisladas, apenas si tienen significación; pero cuando son sistemáticas, construidas casi a lo largo de 200 años, se acumulan e influyen sobre la imagen que el profesor o profesora tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo [...] Su origen humilde, unido al de la vocación, la figura de pastor educador replicando un método para enseñar, también contribuyen a mostrar al maestro o maestra como un sujeto intelectual, cultural, social y políticamente impedido, dándole el carácter de funcionario de segunda orden, sin iniciativa, inventiva o voluntad, que adicionalmente, debido a la poca credibilidad y confianza que genera su acción como profesional, termina con poca o ninguna decisión sobre su acción pedagógica tanto en su quehacer diario como en el aula. (Castro, 2010, p.575)

El valor del estudio realizado por el Centro Poveda, sobre la identidad del maestro, destacado en el presente acápite radica ante todo en que es el único estudio conocido en República Dominicana, y que sirve como sustento de los programas formativos que fueron creados.

La construcción de la propia identidad como un proyecto social

Raymundo González al abordar el problema de la identidad dominicana parte del concepto “[...] fuente de sentido y experiencia para la gente” [...], expresión de significado”.

Sitúa la cuestión de la identidad en dos vertientes, una como acontecimiento material (por ejemplo donde se listan características) y otra como objetivación inteligible de significado. Siguiendo a Habermas (1986, pp.35-36), advierte que la objetivación ha sido dejada de lado en las consideraciones sobre la identidad. (González, 2010, p.57)

Siguiendo a Castells, plantea que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto determinado marcado por las relaciones de poder. Castells distingue entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad: Identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad proyecto. La identidad legitimadora responde a las instituciones dominantes de la sociedad y cumple el rol de extensión de la dominación. La identidad de resistencia responde a aquellos actores en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la dominación posicionándose en trincheras de supervivencia en oposición a las instituciones sociales. La identidad proyecto responde a los actores sociales que construyen una nueva identidad partiendo de los materiales culturales redefiniendo una nueva posición en la sociedad (Castells, 1998, pp.29-30. En González, 2010, pp.57-58)

Afirma que en República Dominicana se ha avanzado en la revalorización de su diversidad cultural contrario al discurso hegemónico y monocultural que prevaleció por tanto tiempo. (González, 2010, p.58)

Sobre los horizontes de sentido desde los cuales se han configurado las identidades en el país, plantea:

1. La metafísica de la identidad en República Dominicana tiene su fuente en la ideología del progreso, la cual configuró los modos de pensamiento desde el siglo XIX. Visión vinculada a la colonialidad. Plantea que tal ideología colonizó nuestra mirada imponiendo su manera de pensar, por lo que un punto de partida tendría que ser una crítica de la ideología del progreso.
2. Proceso de inferiorización del pueblo-nación frente al Estado con las clases dominantes como los héroes de la civilización, contra la barbarie representada por el pueblo. “Quizás el más acabado de estos proyectos-misión de identidades legitimadoras desde el Estado se encuentra en el fardo pesado de la herencia trujillista”. (González, 2010: 62)

Los sujetos portadores del progreso generalmente eran hombres, de tez blanca, pertenecientes a las capas superiores de la sociedad. Los demás eran ciudadanos de segunda categoría, generalmente los negros, los mulatos, los mestizos “[...] vieron sistemáticamente

suplantar el vínculo cívico por relaciones clientelistas, patriarcales y paternalistas [...] En su gran mayoría, formada por las clases populares, el pueblo-nación es entendido como desprovisto de toda iniciativa política válida [...] La inferiorización del pueblo, entendido por pueblo al conjunto de las clases populares de la nación, se constituye así en un mecanismo de legitimación [...] La “diferenciación-enemización” de lo haitiano [...] responde así a la formación de una identidad de resistencia [...] pero para ponerla al servicio de la legitimación del orden”. (González, 2010, pp.62-63)

Confirma González que el autoritarismo, el mesianismo, la intolerancia y el clientelismo, el antihaitianismo configurados como “identificación defensiva” son rasgos que marcan las prácticas políticas y que llevan un sello antidemocrático (González, 2010, pp.64-65). Y tienen una función de identidad.

La identidad de una persona, de un grupo, de una nación o de una región es siempre algo concreto, algo particular [...] De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretajan elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás. (Habermas, 1989, pp.114-115. En González, 2010, p.65)

En este sentido, la identidad representa también un proyecto de los propios sujetos, en cuanto asumen conscientemente su subjetividad, asociada a la dimensión utópica. De ahí que la construcción de la propia identidad este ligada la construcción de un proyecto social. Es por este sentido que la identidad se articula con la utopía, la esperanza, las aspiraciones, los sueños. (González, 2010, pp.65-66).

[...] los deseos de un vivir bueno que nos constituya en seres proexistentes. (González, 2010, p.66).

La dimensión utópica da cabida a un componente ético asociado a “[...] superar las barreras del presente, que es el de los vencedores, debemos hacernos cargo de las ansias de justicia insatisfechas, de los derechos pendientes de los grupos e individuos que nos precedieron [...]” (González, 2010, p.66)

Ciudadanía

El Centro Poveda concibe la ciudadanía como un proceso de construcción permanente de constitución de sujetos críticos.

[...] que implica una nueva manera de comprender la realidad y el funcionamiento de la sociedad, que lleva a sentirse parte de, a identificarse y sentirse responsable de, se comparten unos valores “proexistentes”, de apertura a la diferencia, de inclusión y de compromiso con la equidad, el respeto y la tolerancia y unas nuevas prácticas de transformación de la realidad en proyectos conjuntos que quieren afectar la realidad en la línea de los valores señalados, donde todas y todos tengamos cabida en pie de equidad y donde seamos conscientes que el planeta no es sólo de esta generación, sino de todas las que vendrán. (Henríquez y Gimeno, 2002, p.103)

[...] Una Ciudadanía inclusiva de la diferencia y denunciadora de cualquier tipo de exclusión. [...] Fortalecedora de la identidad propia y abierta al diálogo con las otras identidades y culturas. Defensora de los derechos humanos no como formulación legal, sino como horizonte de humanización para las personas, los grupos, los pueblos y el planeta. Sostenida por el compromiso y la responsabilidad social en la transformación de la realidad y gestadora de un poder compartido y ejercido desde la lógica del servicio y no desde la concentración y centralización del poder. (Henríquez y Gimeno, 2002, pp.87-88)

Visto así, la ciudadanía como proceso de construcción supone (Henríquez y Gimeno, 2002, p.104):

1. Nuevas concepciones sobre la realidad, sobre los derechos y el funcionamiento social, desde la perspectiva crítica.
2. Identidad y sentido de pertenencia, equidad, solidaridad, compromiso. Valores de la proexistencia.

3. Prácticas de transformación social a través de la participación y proyectos comunes

Plantear la ciudadanía desde una perspectiva crítica es apostar por la ciudadanía como un proceso en construcción permanente. La ciudadanía no se reduce al marco jurídico y legal, o al cumplimiento de unos derechos y unos deberes, como tradicionalmente se ha conocido. Para la formación de la ciudadanía desde esta perspectiva, el Centro Poveda entiende importante tener en cuenta sus finalidades y contenidos, por lo que plantea 4 consideraciones siguiendo a Mayordomo (1998, p.136):

- 1) El fortalecimiento de la identidad unido al sentido de pertenencia.
- 2) El compromiso con unos valores y virtudes propias en una perspectiva de universalidad.
- 3) El compromiso político desde una visión amplia de la participación que lleva a deliberar, decidir y actuar.
- 4) La discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos.

Hay una estrecha relación entre la educación ciudadana y la educación en los valores que impulsa esta, como siempre según el modelo de ciudadanía en el que se pretende formar. Sin embargo, el Centro Poveda distingue ambas concepciones.

La manera como el Centro Poveda concibe la educación para la ciudadanía desde la preocupación por la ética lleva a destacar la centralidad de la persona como sujeto con capacidad para el compromiso ético, para optar por valores de justicia, solidaridad, fraternidad; capaz de buscar el bien común, además del personal. Se perfila así un sujeto autónomo, con capacidad para actuar libremente, con responsabilidad y justicia. (Henríquez y Gimeno, 2002, p.91)

El Centro Poveda plantea la estrategia metodológica para la formación de la conciencia crítica, desde la cual desarrolla la dimensión valorativa, colocándose en la línea de la necesidad de recuperar la ética en las diversas esferas de lo social, partiendo desde la dimensión personal, desde el ser persona abierto a los otros desde donde enfatiza la capacidad de las personas de participar conjuntamente en proyectos colectivos de bien común. (Villamán, 1988)

En República Dominicana, las aproximaciones al problema de la formación histórica de la Ciudadanía han tomado como referencia las propuestas contenidas en los proyectos de nación, en donde los ciudadanos cumplen deberes y gozan de derechos que teóricamente alcanzan a todos los ciudadanos. El enfoque histórico de una ciudadanía desde abajo es un propósito pocas veces intentado y muy difícil de alcanzar. La ciudadanía excluyente ha sido una concepción continua en la historia política dominicana, hasta el punto de que se ha constituido de hecho en una especie de segmentación entre ciudadanos de primera y segunda categorías. Cuando se pregunta: ¿qué se entiende en la calle y en la escuela por el término ciudadanía? Resulta que las expresiones más comunes que se usan en el lenguaje coloquial hacen referencia a la democracia, a las leyes, e incluso, a los derechos. Pero muy pocas veces se nota un uso directo del concepto de ciudadanía. La gente no habla de ciudadanía, sino de derechos que tienen y que no se respetan.

El uso del concepto de ciudadanía más común, se trata de su acepción más general posible y es equiparable al conjunto de la sociedad, en el mismo sentido en que se usan los términos de sociedad, pueblo, nación, etc.

En la escuela hay un discurso institucional que supone que la misma forma a ciudadanos. Este discurso viene atado a las reformas educativas y se socializa y se instala. Formar ciudadanos es igual a formar personas capaces de integrarse en la sociedad establecida y con capacidad para triunfar en la misma. Pero no hay un cuestionamiento de las relaciones de poder hegemónico. El calificativo para esa ciudadanía es el de “participativa”, entendida ésta como la capacidad de hablar y de votar en el mejor de los casos; pero no en sentido de proponer, criticar y decidir. Se trata de una ciudadanía en la que los ciudadanos son ejecutores de los mandatos de los sujetos dirigentes o dominantes.

La concepción de ciudadanía que maneja el Centro Poveda toma aportes del modelo de democracia radical, tomando distancia de la política totalitaria y del sistema liberal parlamentario. Es crítico del modelo liberal en cuanto no deja espacio a los aspectos éticos de la política y se distancia del comunitarismo en cuanto éste considera el pluralismo y el respeto a las diferencias como aspectos ausentes. El modelo radical considera que no hay una idea única del bien común y que la ciudadanía misma es una noción que tiene diversas interpretaciones.

Defiende la participación popular directa en decisiones que afecta la vida económica, instituciones sociales y políticas. (Henríquez y Gimeno, 2002, pp.85-86, citando a Artiles, 1988).

La escuela y la formación en ciudadanía desde una perspectiva crítica

La escuela dominicana, desde sus fuentes oficiales, está abocada a la formación ciudadana, no obstante está se ha planteado tradicionalmente desde la educación cívica. La propuesta del Centro Poveda plantea la diferencia entre la educación ciudadana desde el enfoque de la educación popular y la educación cívica pretendida en el currículo de la escuela dominicana. Veamos:

- Punto de partida ideológico. La educación popular afirma explícitamente un compromiso político con los pobres, marginados y excluidos para su conscientización y un trabajo intencionado para la emancipación. La educación cívica no se plantea semejante compromiso, y se dirige hacia un público general.
- Finalidad. La educación popular se plantea explícitamente el fin de transformar el mundo y la construcción de una sociedad más justa mediante la praxis educativa crítica. La educación cívica no se plantea la transformación social, sino la comprensión del sistema (político) vigente y el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan el funcionamiento pleno como ciudadano dentro de dicho sistema.
- Recuperación e integración del contexto. La educación cívica no parte del contexto específico de los sujetos o del centro como norma general, sino de forma incidental cuando se incluye una actividad puntual en un programa particular. Por el contrario, los principios de la educación popular demandan que el proceso educativo se desarrolle a partir del contexto en el cual se aplica, tomando como texto de estudio ese mismo contexto.
- Abordaje de la democracia. La educación popular concibe y quiere llevar a la práctica una democracia de corte participativo. Es un paradigma que está en construcción, y que debe enfrentarse a las fuerzas que bajo el manto de la representatividad despojan

del poder de decisión a los sujetos de las sociedades. Al parecer la educación cívica no se plantea esta problemática y apuesta plenamente por una democracia representativa.

- Metodología. La educación cívica se plantea fines pre-definidos, mientras que la educación popular construye su problemática con los sujetos en un proceso de reflexión-acción y siguiendo modelos que respetan la dinámica de construcción del conocimiento de los grupos involucrados.

Educación para la ciudadanía implica entonces una escuela democrática. La escuela necesita organizarse intencionalmente para esta formación democrática. Se requiere vivir la experiencia en los salones de clase y en la escuela en general, esto es participación real, pluralismo, respeto mutuo, libertad y justicia.

4.3 Proyecto social – proyecto educativo

El Centro Poveda visualiza su proyecto educativo como proyecto social. En este marco, estudia la relación entre ambos, de manera que pudiera perfilarse una propuesta educativa unida al proyecto social.

Raymundo González, miembro del equipo de cofundadores, destaca la relación entre proyecto social y proyecto educativo. Señala que “[...] la escuela y la comunidad educativa están insertas en un contexto, en una realidad concreta, de la que reciben influencia y en la que influyen” (González, 1988, p.5). Destaca el importante papel socializador que tiene la educación y la escuela, pero considera que “[...] determinados condicionamientos socio-políticos hacen inviable un proyecto educativo en un momento [...] las necesidades de un sector social provocan unas respuestas concretas en la educación, en otro determinado momento”. (González, 1988, p.6)

Se identifican tres proyectos educativos que marcaron el proyecto social dominicano. 1) El proyecto civilista o liberal, marcado por el pensamiento del educador Eugenio María de Hostos. 2) El Proyecto despótico-autoritario, marcado por la dictadura de Rafael Trujillo. 3) El proyecto

desarrollista. Ante estos proyectos educativos, el Centro Poveda plantea el itinerario formativo que oriente la consecución de un proyecto alternativo, que responda a los intereses de los sectores más empobrecidos.

Veamos los énfasis de los 3 proyectos educativos-sociales, para situar las propuestas de deconstrucción que hemos venido presentando y que más adelante se concretizan.

La escuela surge en República Dominicana en el ámbito religioso católico para una élite muy exclusiva; las mismas se concentraban en una especie de alfabetización catequética. La iglesia tenía el control de las escuelas. (González, 1988, p.8)

El primer proyecto educativo:

Proyecto civilista o liberal. Inicio de las escuelas desde el Estado. Es a partir del proyecto civilista o liberal, liderado por Eugenio Ma. de Hostos (1879) que se plantea, en la República Dominicana, la educación moderna desde el Estado, pero se organiza desde la sociedad civil. (González, 1988, pp.10;16)

La escuela surge ligada al proyecto de la clase dominante. “[...] se hizo una política oficial para hacer escuelas para educar a los hijos de la gente que vivía en la ciudad. Eran los hijos de los comerciantes, de los pequeños burgueses quienes más tarde se convertirían en los profesionales liberales, los médicos, los abogados, etc. [...] La primera escuela normal se inició en 1880”. (González, 1988, pp.10-11)

Bajo el lema “civilización o barbarie” se pretendía civilizar la sociedad dominicana. Hostos, con visión positivista defiende el racionalismo del siglo XXI, plantea que la escuela debe ser laica, y, propone dos reformas: la reforma escolar y la reforma de la constitución. Señala la necesidad de que los hombres se relacionen de acuerdo a las leyes de la naturaleza y no de acuerdo a las leyes extranaturales, de ahí que se necesite una escuela que enseñe a leer y a escribir, para que de alguna manera se respeten las leyes. (González, 1988, p.8)

Hostos propone una escuela que responde al conflicto social de la época: campo vs ciudad y viceversa. “[...] La civilización la representaba la ciudad. La barbarie el campo. Estos, los del campo eran los que tenían que ser civilizados o mejor dicho, sometidos a la civilización. Hostos quiere una élite que sea muy educada, que fueran intelectuales, un grupo reducido que tuviera el poder político, que gobernase y que dominara todo el campo [...] El proyecto social al que estaba ligado el proyecto hostosiano era una proyecto de dominación de la ciudad sobre el campo [...] La educación para la ciudad va a formar entonces una élite, saliendo de este grupo los principales intelectuales que vivieron en la República Dominicana a principios de este siglo XX”. (González, 1988, p.10)

El proyecto social planteado por Hostos como fruto del proyecto educativo, de una dominación consentida y avala por el saber, fracasó ante la asunción de la dictadura de Ulises Heureaux (Lilís), iniciada en 1879.

[...] La dominación de Lilís impuso otra dinámica, donde la escuela como forma de dominación social tenían un papel menos importante que aquel otorgado en el proyecto hostosiano. En el modelo de dominación de Lilís el ejército tenía más importancia que la escuela, para Lilís los métodos represivos eran más eficaces que la persuasión, así podría dominar el campo y, establecer una dominación normal, estable, sobre el conjunto social. Ahora la fuerza sustituye el consenso [...] El sistema político dominicano en la segunda mitad del siglo XIX, fue en lo fundamental un sistema caudillista-clientelista [...] el Ministerio de Guerra y Marina y el Ministerio del Interior absorbían más del 70 % de los gastos del Estado, con lo cual se pagaba a los caudillos regionales. (González, 1988, pp.12;13)

En este contexto se considera que el proyecto educativo hostosiano fracasó.

El segundo proyecto educativo, lo denomina “*despótico-autoritario*”. Fue el proyecto auspiciado durante la dictadura de Rafael Trujillo (1930-1960).

Durante los años 1916 a 1924 República Dominicana sufre la intervención norteamericana, en la cual se realizaron las reformas educativas que permitieran consolidar el

dominio y la dependencia a través de la educación y de la penetración cultural. (González, 1988, p.15)

Proyecto despótico-autoritario. González presenta como segundo proyecto el auspiciado durante la dictadura de Trujillo (1930), quien asume el poder después de dar un golpe de Estado a Horacio Vásquez. El proyecto educativo implantado por la dictadura trujillista estaba dirigido a exaltar la persona del “jefe” Trujillo, respondiendo a un proyecto político autocrático. La escuela comenzó a reorganizarse en función del Estado y se convierte en un proyecto estatal de dominación. Trujillo concentra todo el poder político, económico y social. El proyecto autocrático responde a los intereses económicos norteamericanos instaurados durante la intervención. (González, 1988, pp.15;16;17)

El proyecto despótico define un modelo educativo, un modelo que también busca solucionar un problema de dominación. El contenido de este proyecto educativo trujillista se proponía simplemente alfabetizar, penetrar no sólo la ciudad sino también el campo, no formar una élite, sino penetrar la sociedad a través de las escuelas primarias tanto los campos como las ciudades. (González, 1988, pp.17-18)

¿Qué se enseñaba en la escuela? La escuela primaria era la más generalizada, hacia 1950 la población que había asistido a la escuela alcanzaba al menos 5 cursos. “La escuela era una escuela autoritaria, se buscaba generar lealtad al jefe a través de toda la enseñanza. Se alfabetizaba con los nombres de la familia de Trujillo, con las canciones, las loas, las fiestas a Trujillo, a la bandera, con los saludos al jefe [...]”. (González, 1988, p.18)

La fórmula educativa de la dictadura trujillista era básicamente este adoctrinamiento y su contrapartida era el castigo [...] La escuela y el ejército eran los dos elementos básicos en que descansaba la dictadura: la escuela ofrecía la dominación ideológica y las fuerzas armadas la dominación coercitiva. (González, 1988, pp.19; 20)

Un segundo momento del proyecto educativo trujillista estuvo marcado por la formación técnica profesional en alianza con la iglesia católica, bajo el lema de una civilización “cristiana-hispánica”, esta alianza nace ante la necesidad del desarrollo industrial y el miedo al comunismo.

Sin embargo también surgieron dentro de la iglesia sectores que cuestionaban la dictadura, representados sobre todo por los obispos extranjeros. (González, 1988, p.23)

Durante la dictadura surgieron movimientos de resistencias protagonizados por jóvenes de clase media. “[...] Muchos jóvenes pequeño burgueses lideraron los movimientos políticos en contra del régimen de Trujillo. Y eso se iba a contener cuando a esa pequeña burguesía se le permitiera elevarse de categoría y beneficiarse con la modernización [...] una casa, discoteca, televisión, conseguir facilidades para tener un carro, etc. [...]”. (González, 1988, p.27)

El tercer proyecto presentado por González, es el proyecto desarrollista. “[...] en toda América Latina se inician una serie de planes de desarrollo que tenían por propósito impedir que por la profundización de los problemas del campo, de los niveles de pobreza, la gente copiara el ejemplo de Cuba. Comienzan así los planes de desarrollo [...]”. (González, 1988, p.25) El problema se plantea como falta de desarrollo, falta de técnica o tecnología, y no como un problema de justicia social.

Se plantea que la escuela es la solución, que forme para el desarrollo, gente preparada para superar el atraso, de ahí que el proyecto educativo desarrollista plantea la formación de técnicos para salir del atraso y la pobreza. La escuela se presenta como fuente de movilidad social, se estudia para ser alguien en la vida (González, 1988, p.27). He aquí que el problema se plantea de manera individualizada.

González considera que el proyecto educativo desarrollista no es más que una continuación del proyecto trujillista en su segunda fase, respondiendo a los intereses norteamericanos de desarrollo.

Se plantea entonces, desde el Centro Poveda, la posibilidad de generar un proceso de conciencia crítica en la que maestros, escuelas, comunidad educativa, se replanteen su papel en la sociedad y puedan comprometerse en prácticas educativas y sociales alternativas. (González, 1988, p.31)

4.4 Metodología para la formación de la conciencia crítica

Desde la propuesta socioeducativa del Centro Poveda, se entiende el término “conciencia” como la manera de “estar en el mundo” propia de los seres humanos, quienes se entienden diferentes con respecto a los otros seres existentes. (Villamán, 2015, p.4)

Un rasgo fundamental de la manera humana de estar en el mundo es saberse existiendo como parte del mundo, pero siendo diferente del resto del mundo y del resto de las especies existentes. Diferente, por cuando el ser humano se entiende como sujeto, como un Yo. Tiene conciencia de sí mismo. Como persona, se sabe (o se cree) única e irrepetible, es decir diferente. El ser humano tiene conciencia de ser diferente con respecto a los otros seres existentes. Llamaremos a esto “conciencia de la diferencia”. (Villamán, 1988, p.4)

La conciencia de la diferencia refiere además a la conciencia de la identidad, es decir, la persona se reconoce como un Yo diferente de un Tu, en este sentido al “tu” lo reconoce como un “no yo”.

Además, cada persona sabe que en su vida establece –o puede establecer- relaciones con otros seres a los cuales puede reconocer como otros Yo, es decir, como también sujetos o como simples objetos [...] solo a través de las relaciones con los demás puede cada quien reconocerse como sujeto y puede reconocer también a los demás como tales. Solo con “los otros y con las otras” cada quien se va construyendo como persona, es decir, como identidad y diferencia que va realizando potencialidades en uno u otro sentido. La vida de los demás es condición de la vida propia. (Villamán, 1988, p.5)

El ser humano se sabe, al menos se intuye, como inacabado, es en este sentido que en cuanto ser inacabado tiene cosas por hacer y entiende el tiempo como limitación exterior.

Al mismo tiempo, el ser humano tiene capacidad de tomar distancia frente al mundo, tiene la capacidad de reflexionar y de plantearse como objeto de su reflexión.

La persona es capaz de preguntarse, cuestionarse, inquietarse y, aunque no siempre, de responderse. El ser humano [...] quiere comprender el mundo en el que vive, los fenómenos que suceden, las relaciones que establece o le hacen establecer [...] están interesados en establecer o descubrir “el sentido” del mundo y de lo que acontece en el mismo. Es decir, los humanos queremos entender y explicar “por qué” y “para qué” existe el mundo y existimos nosotros y nosotras en el mundo; “cómo” suceden las cosas, los fenómenos tanto naturales como sociales y, finalmente, “para qué” existimos y ocurre lo que ocurre. (Villamán, 1988, p.7)

La conciencia es una producción social. Las explicaciones que se da la humanidad son esfuerzos por entender lo existente; estas explicaciones son un producto cultural y la cultura es siempre una producción colectiva.

El individuo, en tanto que miembro de una colectividad específica –nación, etnia, clase social, sexo, etc., es integrado, a través de los procesos de socialización, a estas maneras de entender el mundo, a estas cosmovisiones. En este sentido, una determinada persona humana, un determinado sujeto, no es una producción absolutamente autónoma y exclusiva de sí mismo, sino, de las múltiples e infinitas relaciones que establecemos en el transcurso de nuestras vidas. (Villamán, 1988, p.10)

El sujeto también marca e individualiza lo que recibe y construye su propia experiencia, constituyéndose en sujeto individual diferenciable, pero esto lo hace desde una determinada cultura. En ese sentido el sujeto está predeterminado, su punto de partida es lo aprendido culturalmente, pero podrá transformar lo recibido o rechazarlo.

La conciencia crítica refiere a aquella posibilidad que tiene el sujeto de preguntarse, de cuestionar las explicaciones, valores, costumbres que recibe, someterlas a análisis y discernimiento para su aceptación, transformación o rechazo.

Este análisis se esfuerza por establecer el por qué, el cómo y el para qué de las realidades, explicaciones y valoraciones dominantes en el mundo cultural del sujeto en cuestión. (Villamán, 1988, p.12)

El término “conciencia crítica” no es propio del Centro Poveda. “[...] se acuñó por la década de los sesenta, para referirse al sujeto individual (la persona) o al sujeto colectivo (el pueblo pobre) que se va haciendo capaz de comprender “su” situación social, económica y política de exclusión, opresión y marginación. En concreto se refería a la capacidad de comprender el carácter histórico, y “no natural”, de esta situación, juzgándola desde el punto de vista de determinados valores, para actuar transformadoramente sobre esa realidad [...] a un proyecto alternativo en donde la calidad de vida y los derechos de las mayorías se encontrarían asegurados. Esta perspectiva de transformación social constituyó el telón de fondo fundamental en los pensadores latinoamericanos cuando abordan la problemática de la conciencia crítica”. (Villamán, 1988, p.12)

Lo contrario de la conciencia crítica es la conciencia ingenua. La ingenuidad consiste en la tendencia a la aceptación de las cosas tal como ellas aparecen sin cuestionarlas. Las relaciones sociales e históricas tienen a ser naturalizadas, no se cuestiona, no se hacen preguntas a profundidad. Se parte de que “las cosas son así desde que el mundo es mundo”. Si se es pobre, se nació pobre, así Dios lo quiso, eso es lo normal; de ahí que lo normatizado sea considerado lo natural. Evitándose cuestionar el orden y el sentido de las cosas. (Villamán, 1988, pp.13, 15)

Tradicionalmente, a la conciencia crítica se le conocen tres dimensiones. 1) La dimensión científica, o explicativa, también conocida como el “ver” la realidad; también trata de cómo debemos actuar para conseguir arribar donde queremos. 2) La dimensión valorativa /humanística, o el juicio a la realidad desde unos referentes propios. Revela el “hacia dónde queremos ir”. 3) La dimensión política, o el actuar para transformar la realidad vista-comprendida-analizada-juzgada; trata de la decisión, confianza y organización para la acción. Entre estas tres dimensiones se hablaba de una relación dialéctica que obligaba a una permanente reflexión de la práctica, es decir, del actuar se vuelve al ver y se desarrollaba nuevamente todo el proceso. (Villamán, 1988, pp.16; 20; 23)

A partir del 2014, el Centro Poveda incluye otras dos dimensiones: la dimensión estética y la dimensión espiritual o interior. Sumándole entonces a la formación de la conciencia crítica cinco dimensiones. Estas dimensiones se corresponderían con lo que hoy se conoce en el

Currículo educativo dominicano como las competencias fundamentales, que más adelante presentaremos.

La dimensión científica se refiere al esfuerzo de los sujetos por explicar y entender lo que sucede desde el punto de vista del saber socialmente acumulado, es decir, el saber científico. (Villamán, 2015, pp.16; 17)

[...] el conocimiento científico no aparece como algo “finalizado”, sino, como un proceso siempre abierto en el cual lo más que podemos decir, acerca de una conclusión científica, es que ella es históricamente válida y aceptable [...] la ciencia podrá ser entendida como un proceso de búsqueda, nunca terminado, de mejores explicaciones acerca del mundo natural y social. (Villamán, 2015, p.19)

Las ciencias sociales ha sido el recurso más utilizado en el proceso de formación de la conciencia crítica, por los pensadores latinoamericanos interesados en la transformación social, se entiende que aporta el elemento de explicación racional de la realidad que nos permitiría entenderla para poder transformarla.

La dimensión valorativa de la conciencia crítica refiere al hecho de que los seres humanos tenemos la capacidad y la necesidad de “valorar” las cosas, los procesos sociales, las relaciones sociales. Necesitamos saber lo que está correcto y lo que no está correcto, lo que es bueno y lo que no es.

La dimensión o afirmaciones valorativas se refieren al “deber ser” de nuestra realidad. Es decir, las diferentes colectividades van definiendo las cosas o comportamientos que, según ellas, “debemos” asumir para actuar correctamente [...] podemos encontrar afirmaciones valorativas que tienden a la reproducción de la vida y otras que tienden a la reproducción de la dominación y la muerte [...] hablar de exclusión, dominación e injusticia no implica solamente una mera descripción de la realidad, sino, también una toma de posición ante ella [...]. (Villamán, 2015, pp.21;22-23)

La dimensión humanística o valorativa es una primera línea de formación de la conciencia crítica; en la base de cualquier posición política hay un conjunto de valores que funcionan como su sustento. Son estos valores los que fundamentan la crítica.

La dimensión política o ciudadana de la conciencia crítica refiere a la acción política-ciudadana, a la participación transformadora, que parte de la decisión del sujeto de no quedarse como ente pasivo ante lo que sucede.

De lo que se trata es de cultivar una actitud que se niega a aceptar que las cosas deban ser como son en la actualidad y que, conduce a las personas a asumirse, en cuanto sujeto y sujeto colectivo, como ente creador y transformador de lo existente, que confía en su capacidad y en la de los demás, para reconstruir las relaciones sociales comenzando quizás desde las más cercanas. (Villamán, 2015, p.24)

[...] Una persona capaz, finalmente, de entender la sociedad- y entenderse él y ella en la sociedad- como algo y alguien inacabado pero transformable. La persona se va constituyendo así en un sujeto responsable y que otorga responsabilidades. (Villamán, 2015, p.24)

Una condición para la formación de la conciencia crítica es la formación de la conciencia histórica, esto es el sujeto va entendiendo el presente como un momento histórico y producto de la voluntad y acción de los sujetos sociales podrá irse percibiendo capaz de actuar con posibilidades de éxito.

La participación organizada es otra condición para la conformación de la dimensión política de la conciencia crítica.

La formación en y a la participación nos aparece como elemento central al abordar la dimensión política. La conciencia crítica no es solamente un proceso teórico, intelectual. El objetivo- o uno de los objetivos- central del proceso educativo que se inscribe en la búsqueda de construcción de conciencia crítica es la transformación de las condiciones sociales y personales de la existencia. De aquí que la participación sea fundamental para asegurar el proceso educativo. (Villamán, 2015, p.26)

Las dimensiones estética y espiritual fueron añadidas por el Poveda a final del 2014, no obstante, tal inclusión rompe con lo que sería el método de la reflexión en la acción considerada a partir de la relación dialéctica permanente ver-juzgar-actuar.

La dimensión estética hace referencia a la fuerza de expresión en el arte, “[...] potencia la capacidad de afirmación humana realizada desde otras dimensiones y lenguajes, consolida la opción por la búsqueda del bien, de la verdad y de la belleza en cada sujeto, en cada persona”. (Villamán, 2015, p.27)

La dimensión interior o espiritual hace referencia a la dimensión profunda del ser humano, al cultivo de la vida interior como factor importante para el cultivo de una mística. “Aquí se asientan sentimientos, sensaciones que, asumidos como valores, se convierten en criterios de orientación de la vida personal en una dirección específica: la servicialidad, la compasión, la fraternidad, el respeto hacia los otros y las otras, la admiración hacia el cosmos, el disfrute de hacer el bien, la apertura al misterio y la disposición a la dignidad”. (Villamán, 2015, p.28)

La problematización como principio metodológico. Trata del cuestionamiento acerca del por qué, el para qué y el cómo de la vida en todas sus manifestaciones. La capacidad de cuestionamiento tiene que ser construida y desarrollada de manera que se constituya en una actitud problematizadora convirtiéndose así en un elemento esencial de la conciencia crítica. (Villamán, 2015, pp.30; 31)

[...] la estrategia para la formación de la conciencia crítica tiene en su centro el esfuerzo por crear en los sujetos esta actitud ante la vida [...] Al decir actitud nos referimos a una tendencia fuertemente internalizada por la persona que lo conduce a una determinada forma de actuar, a una manera de hacer y de ser. En este caso, a una práctica que es capaz de cuestionar y cuestionarse. (Villamán, 2015, p.30)

Siendo considerada la actitud problematizadora como principio metodológico es en torno a esta actitud que se articulan las dimensiones de la formación de la conciencia crítica.

[...] Por este camino el proceso educativo contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas tendencialmente autónomos capaces de incluirse en los procesos de construcción de democracias cada vez más participativas y/o deliberativas. (Villamán, 2015, p.31)

Para la formación de la conciencia crítica es necesario desarrollar un proceso educativo articulando las dimensiones con los procedimientos y técnicas, esto es los procesos a desarrollar para la concretización de los contenidos de las dimensiones. Como veremos más adelante, el cómo se desarrollan los procesos es determinante según el tipo de enfoque con el que se trabaje.

Para la formación de la conciencia crítica, estrategia central en la educación popular según la entendió el Centro Poveda, desde un enfoque crítico, supuso la incorporación de técnicas como el trabajo en equipos, el debate de temas relevantes, la lectura razonada y la confrontación, la reflexión guiada sobre la realidad, el silencio, la contemplación, la organización del aula, etc., y marcaron la identidad de los procesos formativos desarrollados por la institución, convirtiéndose en uno de sus principales aportes.

En ese sentido, se precisó de una metodología para la formación de la conciencia crítica, la cual se abordó en tres dimensiones: dimensión científica, dimensión valorativa y dimensión política.

4.5 Metodología para una estrategia de cambio

“Metodología para una estrategia de cambio”. Reconstrucción del primer programa de formación para maestras/os

Entre febrero de 1985 y febrero de 1986 el Centro Poveda implementa su primer programa de formación, el cual estuvo dirigido a maestras y maestros. Dicho programa fue titulado *Metodología para una estrategia de cambio*. Con el inicio de este programa de capacitación se marca un hito en la historia de formación continua de maestros y maestras de la República Dominicana. El Centro Poveda inicia un programa formativo orientado a la formación de la

conciencia crítica, al desarrollo integral de los maestros y las maestras, incorporando los principios de la educación popular en la educación formal –en la escuela.

Tradicionalmente los programas de capacitación se orientan a las áreas de conocimiento para aplicarlas en la escuela. De igual manera el interés de los docentes estaba en aprender cómo enseñar mejor matemática, lengua, ciencias, etc. El primer programa de formación del Centro Poveda descoloca estas expectativas tradicionales y sitúa al docente ante preguntas sobre los sentidos de su quehacer educativo: para qué, para quiénes, con quiénes, a favor de quién, etc. Por primera vez el maestro comienza a preguntarse sobre sí mismo, sobre su rol social y político, mirando la escuela más allá de sus muros y remirándose en la escuela más allá de acto mecánico de repetir lo que los libros de texto le enseñan a repetir. El Centro Poveda entiende que la formación de los docentes tiene también que ir orientada hacia la comprensión del mundo que les rodea, sus concepciones sobre ese mundo y su postura ante él.

Para recuperar la memoria de este primer programa de formación hemos desarrollado cuatro momentos estratégicos: Conversando y remirando la historia institucional (grupo de fundadores), revisión de documentos fundacionales y confrontando con lo conversado, conversando y reflexionando la práctica (selección de fundadores) a partir del momento 1 y el momento 2; un 4to momento es la reconstrucción del programa formativo y la puesta en diálogo del mismo con los fundadores y participantes del primer programa. Al mismo tiempo fue necesario volver a autores rememorados en las conversaciones como importantes en la elaboración de las propuestas, pero que no aparecían en los documentos fundacionales. Finalmente, después de la primera reconstrucción, se realizó la validación en conversación con Argentina Henríquez (2016).

Este itinerario pone los énfasis en una metodología investigativa que permita no ofrecer recetas sino construir procesos; tomar distancia de las prácticas y mirarlas desde diferentes puntos de vista, y en tal sentido, delimitando los diversos objetos de sistematización. (Henríquez, 2013)

La metodología de cambio implica una dinámica reflexiva permanente, la cual procura capacitar a sus actores para dar cuenta del proceso realizado, en un itinerario caracterizado por la pregunta, el debate, el diálogo y la apertura a la expresión de inquietudes.

Metodología para una estrategia de cambio fue estructurada, en un primer momento, en tres talleres centrales, con cerca de 32 horas presenciales para los talleres principales, y talleres de seguimiento y/o profundización, como cierre del proceso se planteaba un taller síntesis. El recorrido completo suponía unos dos de formación a través de los talleres y de acompañamiento en la práctica, las visitas que los facilitadores hacían a la escuela, para que el maestro fuera capaz de diseñar su proyecto alternativo y cambiar así su práctica.

En una primera etapa los talleres fueron concebidos según la secuencia: ponencia-discusión-trabajo en grupo-puesta en común. La complejidad de los temas y la realidad de los participantes, obligaron a reconstruir los talleres incorporando las técnicas y dinámicas participativas de educación popular, lo que hace al programa verdaderamente novedoso e innovador. Nótese que en un primer momento, el Centro Poveda no incorpora estrategias propias de la educación popular y se queda en lo meramente reflexivo. Cuenta Argentina Henríquez que fue a partir de la capacitación recibida desde el grupo Alforja, cuando el Centro Poveda inició la práctica coherente entre hablar de educación popular y hacer educación popular. (Henríquez, 2016)

Las concepciones y fundamentos de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda han quedado sistematizados en capítulos anteriores. La riqueza del presente acápite consiste en visibilizar el itinerario formativo, las preguntas problematizadoras y la experiencia de los primeros participantes. Se muestran las orientaciones para los trabajos en grupos, la provocación para las rupturas epistemológicas, culturales, antropológicas, pedagógicas.

Primeros testimonios

El primer boletín informativo del Centro Poveda, editado al cumplir su primer aniversario, da cuenta del testimonio de los talleristas que participaron de la primera propuesta formativa (Centro Poveda, 1986):

“Ahora tengo más conciencia de que mi rol de maestro me cuestiona el modo como lo estoy realizando. ¿Qué personas estoy preparando? ¿Para quién?”

“Me ha ayudado a ver qué tipo de maestros somos y me ofrecieron pistas para orientar mejor nuestro trabajo en el futuro. Con quién me debo identificar como educador”.

“Me han ayudado a ampliar el horizonte de las reivindicaciones del maestro”.

“Descubrí que estoy repitiendo con mi práctica el modelo de sociedad que crítico”.

“He comprendido mejor el modelo educativo nuestro, su falta de objetivos claros, su inadecuación a la realidad y lo poco que cuenta con el maestro”.

“He visto con mayor realismo la repercusión de la situación socio-económica del maestro, en la educación que ofrece a sus alumnos”.

“He afirmado mi convicción de que un cambio educativo serio es un camino difícil, pero posible; hay soluciones posibles si no caminamos solos”.

“Pude comprobar la necesidad de una buena clarificación sobre el papel que estamos realizando como maestros para no servir a los fines que no deseamos servir”.

Reconstrucción del itinerario formativo

Después de reconstruido y validado, presentamos el primer itinerario formativo construido por el Centro Poveda para maestras y maestros (Henríquez, 2016).

Hemos identificado tres bloques temáticos, distribuidos en catorce talleres, más un taller síntesis. Cada bloque contó con dos o tres talleres de seguimiento para la profundización y comprensión de los contenidos y la proyección del proyecto alternativo.

Bloques itinerario formativo		Talleres
	Conocimiento y sensibilización	Taller 0: sensibilización
	Diagnóstico y análisis de la realidad y de la práctica docente	Taller 1: Triple diagnóstico, Ideología y cultura.
		Taller 2: Funcionalismo
		Taller 3: La hegemonía o el consentimiento Acercamiento a las corrientes educativas
	Conciencia crítica	Taller 4: Conciencia crítica. Aproximación general
		Taller 5: Conciencia crítica. Dimensión valorativa
		Taller 6: Conciencia crítica. Dimensión científica
		Taller 7: Análisis del discurso y libros de texto
		Taller 8: Identidad del maestro dominicano
	Áreas de conocimiento	Taller 9: El conocimiento específico
		Taller 10: Lengua Española
		Taller 11: Geografía
		Taller 12: Ciencias sociales
		Taller 13: Matemática
		Taller 14: Ciencias de la naturaleza
	Síntesis del proceso	Taller 15: Síntesis y proyecto alternativo

La entrada del Centro Poveda a la escuela era realizada a partir de un primer encuentro con todos los docentes del centro educativo, llamado *taller de sensibilización*, el cual trataba de recoger las inquietudes y expectativas de los futuros participantes o *talleristas* como eran llamados. Era una etapa de conocimiento mutuo.

A partir del segundo encuentro iniciaba el itinerario formativo con el primer bloque sobre el *análisis de su realidad a través del diagnóstico* focalizado en el contexto, el maestro y su práctica docente, la escuela y el sindicato. Se incorporó para este análisis la estrategia del Triple diagnóstico. Para apoyar la comprensión de la realidad social y de su práctica docente a través del análisis fueron desarrollados varios temas de estudio distribuidos en diferentes talleres. En el primer taller de este primer bloque, junto al triple diagnóstico, los maestros y las maestras trabajaron los temas de ideología y cultura. En el segundo taller estudiaron temas relacionados al funcionamiento de la sociedad y cómo se entiende el papel de los maestros y de la escuela desde diferentes teorías sociales. El tercer taller continúa con elementos para la comprensión del funcionamiento de la sociedad, trabajando los temas sobre la hegemonía o el consentimiento, la teoría crítica y las corrientes educativas, haciendo énfasis en las corrientes educativas liberadoras, concretamente el análisis de Paulo Freire, presente en los documentos de Medellín y Puebla. Se recupera el concepto de contra-hegemonía, de cara a un proyecto alternativo (Centro Poveda, 1985, febrero).

El primer bloque provocaba reflexiones en tono a (Centro Poveda, 1985, febrero):

- Maestro, Estado y hegemonía en la escuela dominicana.
- Función cultural e ideológica del proceso de enseñanza. Situación económica y social del maestro dominicano. Los maestros y las maestras como intelectuales.
- Función de los intelectuales como creadores de hegemonía.
- Reivindicaciones y rol social del maestro dominicano. Estado de la educación primaria y secundaria, perspectivas y tendencias.
- La contra-hegemonía hacía un proyecto alternativo.

El segundo bloque estuvo orientado a los temas sobre conciencia crítica y las dimensiones valorativa, científica y política de la conciencia crítica. Este bloque ha marcado la historia del Centro Poveda, pues es la temática que ha permanecido en sus posteriores itinerarios formativos.

Parte importante de la formación de la conciencia crítica para el caso de la escuela, ha sido la formación sobre análisis del discurso en los libros de texto, así como la formación de la identidad. Esta última temática ha sido rescatada en los últimos años.

La escuela es una forma de desarrollar un proceso educativo para generar alternativa a la práctica que tenemos actualmente. La escuela de hoy se corresponde con un proyecto social que no es el nuestro sino el de las minorías dominantes. Buscamos pues una alternativa que se corresponda con un proyecto social de las mayorías de nuestro país. Una escuela que forme en la conciencia crítica en sus tres dimensiones: valorativa, política y científica, articuladas en los procedimientos y capacidad de problematización. Eso nos sitúa ante el análisis de las raíces de la opresión que es lo que está a la base de los proyectos de dominación. Tenemos que pensar, pues, en una práctica alternativa que apunte hacia un nuevo proyecto social. (Centro Poveda, 1987, agosto, p.15)

El tercer bloque está orientado al trabajo con las áreas del conocimiento específico que manda el currículo dominicano, concentrándose el Centro Poveda en las áreas de lengua española, ciencias sociales-geografía, ciencias de la naturaleza y matemática. Estas áreas curriculares han sido las dominantes en toda la trayectoria formativa del Centro Poveda, situándolo en una mirada tradicional de las áreas de conocimiento, dado que ha obviado el saber de las artes y la formación integral. Sin embargo, es importante destacar que la formación desde las áreas de conocimiento focalizadas, estuvieron orientadas desde el enfoque de la educación popular, lo que implicaba un aprendizaje situado, partiendo desde el contexto.

En el taller síntesis se plantea la elaboración del proyecto alternativo donde la escuela se convierta en un escenario modélico para el proyecto social.

A nivel escolar tenemos que ver cómo esta corriente de pensamiento se hace orgánica; cómo va creando consenso y haciéndose hegemónica en la propia escuela, en el barrio, en el campo, para crear confluencias. Hay pistas, pautas, valores y actitudes que nos tienen que llevar al proyecto. No podemos tener desesperanzas (“no hay nada que hacer”) ni desesperarse (“tiene que ser mañana”).

En la práctica escolar, la corriente de pensamiento tiene que tener en cuenta el hecho escuela y las prácticas escolares. Y la manera como la escuela diseña sus prácticas está en la estructura curricular. En ella están:

- La dimensión del saber (áreas y dimensión científica)
- La dimensión del poder, que según se resuelva estará apuntando a una manera u otra de organizar la sociedad.

También abarca: la clase, la dirección, la hora de entrada y salida, los padres, el recreo, las aulas, etc. Todo ello permite que los sujetos internalicen una manera de entender el poder". (Centro Poveda, 1987, agosto, pp.18-20).

Ante la mira al proyecto alternativo se plantean dos maneras de entender el poder: poder dominación y poder autoridad- servicio. Frente a estas maneras de entender el poder se generan actitudes diferentes: reclusión, dualidad, integralidad. El Centro Poveda invita a los maestros y a las maestras a vivir y recrear la experiencia del poder desde la autoridad-servicio, acogiendo los criterios de descentración, descentralización, participalidad, servicialidad a las mayorías.

Reclusión, cuando "[...] me "recluyo" en otro espacio que según "yo" no tienen poder (en la iglesia, en mi casa, en la secta, en la familia). Abandono la actividad política. Olvidando que en el lugar donde "me" recluyo también hay poder. Sucede generalmente que quien tiene el poder soy "yo", o dejo que otro lo tenga. Actitud irresponsable".

Dualidad, cuando "[...] acepto el poder tal cual es; se es indiferente ante él: siempre ha sido así".

Integralidad, cuando "[...] somos conscientes de la tendencia histórica del poder ha sido la dominación, pero vamos a intentar transformarlo hacia la tendencia de autoridad-servicio. Tenemos unos criterios: descentración, descentralización, participalidad, servicialidad a las mayorías". (Centro Poveda, 1987, agosto, p.20)

El itinerario formativo incorporó estrategias orientadas a la comunicación del proyecto alternativo, como la elaboración de murales. El mural visto como como instrumento de creación de contrahegemonía. (Centro Poveda, 1987, 30 de abril, p.2)

En nuestro caso lo que más nos interesa es el contenido y el proceso para realizarlo: entre todos, en equipo, con los alumnos; todo esto hace que también, desde la práctica, no sólo desde el discurso, vayamos implantando modos que favorezcan la construcción de la contrahegemonía.

El mural es un medio de comunicación, en el que puede participar un buen grupo de gente. Hay que determinar claramente qué cosas queremos transmitir y quiénes son los que van a transmitir: los alumnos. Hay que abrirse a las necesidades, inquietudes y propuestas del alumno [...] El mural, como todos los medios de comunicación, tiene sus ventajas y sus límites. Entre todos los participantes, vamos señalando cuáles son las ventajas y cuáles los límites que se le ven al mural [...].

El Centro Poveda se planteaba que la hegemonía no es un concepto totalizante o abstracto y concluido. Entiende que es un proceso, es un concepto histórico, cambiante, y por tanto invitaba a los maestros y a las maestras a no sentirse “desmovilizado” ante la hegemonía, entendiéndola como el estado natural de las cosas. Se ayudaba a vislumbrar sus crisis, cambios, resquicios, por los que se puede ir creando la contra-hegemonía. Todo puede ser cambiado y tiene que ser continuamente desafiada y resistida en la búsqueda de la contrahegemonía o hegemonía alternativa (Centro Poveda, 1987, 5 de junio).

El resto de las preguntas nos introducen en aplicaciones concretas de este tema a:

- Nuestra realidad de maestros: ¿cuándo actuamos como hegemonizados?
- ¿Cuándo resistimos a la hegemonía dominante, pero somos “recuperados”?
- ¿Cuándo actuamos de manera que no somos recuperados?
- Nuestra realidad social y política dominicana

(Centro Poveda, 1987, 5 de junio)

Experiencia de los/as talleristas:

“Vamos teniendo pautas para transformar poco a poco nuestra sociedad y la escuela”.

“Hemos comprendido mejor el funcionamiento de la sociedad”.

“La autocrítica de nuestra realidad de maestro, nos ha permitido ver que nos somos el maestro que queremos ser, sino el que el sistema de dominio nos ha impuesto”.

“Quedamos consciente de cuál es nuestro papel en la sociedad”.

“Estamos adquiriendo técnicas de trabajo en grupo”.

(Centro Poveda, 1987, p.1)

“Planificación con distintos textos”. “La ubicación que se hace a cada participante de la realidad en que vivimos”. “Valores que debemos incentivar en el alumno para formar una sociedad nueva”. “Cómo entender la sociedad y la escuela”.

“¿Qué elementos de los ofrecidos por el Taller incorporarías a tu práctica y cómo lo harías?

Todos y lo haría llevándolo a la práctica”. “Las características y los valores”. “Concientización de mi alumnado”. “Lo de organización para crear conciencia organizando grupos”. “Una nueva metodología”. “El espíritu crítico”. “No llevarnos de programas establecidos”. “Crítica a los libros de textos”. “Ser más democráticos”. “Gestación de la contrahegemonía.” Ubicado y reafirmado en que la escuela y el maestro es la base para dirigir una sociedad justa, dinámica, progresiva”. “”El elemento del nuevo orden [...] porque me parece el mejor”. “Transformación de una cultura pasiva a una sociedad activa”. (Centro Poveda, 1987, pp.3-4)

Como maestros conscientes del papel que nos toca jugar en las transformaciones que reclama nuestra sociedad, hemos ido dando pasos de pequeños cambios, trabajo callado, sin ruido, como crece la semilla que se siembra en tierra buena. Nosotros mismo vamos experimentando que algo nuevo está naciendo entre nosotros. Este taller síntesis es un aporte más para que esta semilla crezca, se fortifique y pueda multiplicarse.

Nuestro aporte es uno más de otros muchos [...]”.

(Centro Poveda, 1987, agosto, p.1)

4.6 El saber ecológico como instrumento para el cambio educativo

Desde casi los comienzos del Centro Poveda se apuesta a favor de la educación para el medio ambiente. El reto que dicho Centro desde 1988 se propone, suponía un encuentro con otras

dos perspectivas que debían hacerse dialógicas con la educación ambiental: una educación científica y una educación crítica. Ambas perspectivas estaban sobre el tapete de la actualidad, sin resolverse. Para esta tarea fue fundamental la presencia de la Dra. Ana Jesús Hernández, de la Universidad de Alcalá (Madrid), quien con su asesoría y capacitación al personal diseñó, desarrolló y sistematizó diferentes estrategias de trabajo, junto al equipo local. Además, el Centro Poveda asume a partir de la conferencia de Río (año 1992) el “Pensar globalmente y actuar localmente” desde la problemática ambiental y lo incorpora a su propuesta de transformación de la escuela.

En el marco del modelo pedagógico que se estaba iniciando, y en concreto desde el trabajo de actualización en las áreas curriculares, se incorpora el quehacer de las Ciencias de la Naturaleza con este enfoque ecológico. El diseño de talleres para afrontar ese cambio para la formación de maestras/os desde el Centro Poveda tuvo en un principio los siguientes ejes programáticos:

- Aprender a Investigar el Entorno Natural de la Escuela
- Aprender Recursos Didácticos para la Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en el Entorno de la Escuela
- Aprender a Utilizar la Educación Ambiental como Elemento de Formación de la Conciencia Crítica.

Gran parte del trabajo desarrollado en relación a los dos primeros ejes programáticos se encuentran recogidos en el primer libro que publicó el Centro Poveda (Hernández, 1992), y el tercero (Hernández, 2002). Así mismo, pueden observarse en el Anexo, los principales títulos de los “talleres de ciencias” que fueron realizados en numerosas escuelas del país en estos aspectos, ampliamente detallados en Hernández (2005), donde la autora afirma que la ecología es puente para una articulación educación científica - educación popular.

De todos modos, siguiendo con la reconstrucción de la memoria histórica del Centro Poveda tratamos a continuación los aspectos más importantes que podemos deducir del trabajo desarrollado desde las Ciencias de la Naturaleza.

a) Formación científica desde las Ciencias de la Naturaleza siguiendo los principios de la educación popular

Consciente de que las ciencias de la naturaleza encierran en sí mismas un valor cultural, el Centro Poveda ha entendido la necesidad de una formación científica básica para todos los ciudadanos, la cual desde la educación básica consiste en la adquisición por parte de los/as estudiantes de los instrumentos conceptuales necesarios para interpretar una realidad cada vez más impregnada por la ciencia y la tecnología, al tiempo que desarrollen una actitud crítica, fundamentada y responsable ante las consecuencias que se derivan para los seres humanos. (Hernández, 1992, pp.22-23)

Un rasgo de la alfabetización científica hoy pasa por la implementación de los temas medioambientales en la escuela, de los cuales el Centro Poveda señala los siguientes: cambio climático, pérdida de la biodiversidad en el mundo, agotamiento y contaminación de los recursos hídricos, deforestación y desertificación, contaminación de los suelos, residuos urbanos, residuos industriales, residuos sanitarios, residuos agrícolas y ganaderos, deterioro del medio natural, entre otros. (Hernández, 1992, p.51)

El Centro Poveda considera que, es el conocimiento del entorno el núcleo integrador para el aprendizaje de las ciencias.

b) Ecología y Medio Ambiente

La ecología es una ciencia cuyo objeto de estudio son los ecosistemas. Los problemas más relevantes que tenemos son de índole ecológica, tales como el aumento de la población humana, la limitación de recursos y la destrucción acelerada de la estructura de la Biosfera. El Centro Poveda asume la definición de la Unesco sobre el Medio Ambiente: es el conjunto de relaciones fundamentales que existen entre el mundo material o biofísico (atmósfera, litosfera, hidrosfera y biosfera) y el mundo sociopolítico (el medio construido o los sistemas sociales o instituciones creados para atender a las exigencias del ser humano. Es una definición que integra el entorno natural y el entorno social. (Hernández, 1996, pp.9; 11)

El desarrollo sostenible debe ser presentado en la escuela como un modo de vida. Debe procurarse facilitar el acceso a la educación sobre el medio ambiente y desarrollo vinculada con la educación social, desde la edad escolar. Se entiende también relevante promover la integración de conceptos ecológicos y de desarrollo en los programas de enseñanza, en especial las causas principales de los principales problemas ambientales y de desarrollo en un contexto local. (Hernández, 1996, p.48)

La educación ambiental deberá concebirse como parte integrante de un proceso de aprendizaje y formación.

c) Metodología científica articulada con los principios de la educación popular

El Centro Poveda diseñó un modelo para el desarrollo curricular de la ecología y de la educación ambiental en la escuela, partiendo de las bases para la aplicación de una metodología científica articulada con los principios de la educación popular con formación en base a la creación de una conciencia crítica. (Hernández, 1997)

Se trata de “[...] la implementación del método científico mediante un aprendizaje basado en los métodos de la educación popular, en el convencimiento de que la Ciencia en general y la Ecología, en particular, es hoy un elemento –eje- para el desarrollo y progreso de los pueblos; por esta razón debe entrar de lleno en la educación desde el horizonte procesual y transformador de la educación popular, capaz de generar procesos de participación y organización comunitaria y democrática”. Los contenidos de Ecología y Medioambiente además de ser núcleos de interés que pueden aglutinar aprendizaje interdisciplinar de una realidad concreta, permiten integrar procesos de aprendizaje en diferentes áreas curriculares vinculadas a la formación para la adquisición de una conciencia crítica. (Hernández, 1997, pp.78, 79)

d) El aprendizaje de las ciencias desde el enfoque de los derechos humanos

El Centro Poveda trabajó en la integración del eje de los Derechos Humanos en la propuesta curricular de los centros educativos. Asumido en las diferentes áreas de conocimiento porque el aprendizaje desde las mismas adquiere un sentido humanizante y propositivo, siempre que sean trabajadas desde los problemas del contexto y sean construidas colectivamente.

Regularmente la educación en derechos humanos ha sido vinculada a las ciencias sociales, sin embargo, es sabido que el estudio de la condición humana, base para la formación en derechos humanos, no depende sólo de la iluminación de las ciencias humanas, ni tampoco dependen sólo de la reflexión filosófica. El Centro Poveda considera que también depende de las ciencias naturales reestructuradas, tales como la cosmología, las ciencias de la Tierra y la ecología.

[...] la nueva cultura científica puede permitirnos insertar y situar la condición humana en el cosmos, la Tierra y la vida. La ecología acostumbra vincular al ser humano al ser humano a esa visión global y holística que necesitamos frente a la realidad [...] la captación de la totalidad, una y diversa en sus partes, pero siempre articuladas entre sí dentro de la totalidad y constituyendo esa totalidad. Esta cosmovisión que nos da la ciencia ecológica despierta en el ser humano la conciencia de su funcionalidad dentro de esa misma totalidad. (Garabito y Hernández, 2001, p.7)

Se procura un cambio hacia una cultura de los derechos humanos que conlleva el despertar una conciencia crítica que tiene en sí la fuerza para generar estrategias de cambio, principal propósito en el que trabaja el Centro Poveda.

Los principios de autonomía, de identidad y el principio holístico que se encuentran en la base de una educación de los derechos humanos.

e) La educación científica en la escuela a la luz de los derechos humanos. La alfabetización científica como un derecho.

Así se reconoce que la educación científica en la escuela a la luz de los derechos humanos: la alfabetización científica como un derecho.

Se reconoce que la ciencia es una actividad abierta y social, el quehacer científico no puede quedar reducido a un número mínimo de profesionales. El principal propósito de estas propuestas es conseguir en los educadores una cultura científica básica, conectando ciencia y sociedad. Se reconoce al mismo tiempo, la alfabetización científica como un derecho. (Garabito y Hernández, 2001, p.11)

El aprendizaje de la Ciencia debe estar orientado al saber histórico, cambiante, provisional, intentando que participen de alguna manera en el proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, lo que requiere de ellos abordar este conocimiento como un proceso de construcción, de búsqueda de significado e interpretación en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o reproductivo del conocimiento

[...] La alfabetización científica supone el proceso de adquirir la capacidad de realizar una lectura crítica e históricamente situada del contexto. (Garabito y Hernández, 2001, p.12)

Si bien es cierto que la ciencia es un favor clave para la igualdad entre hombres y mujeres, no es menos cierto que las mujeres han sido excluidas de la producción científica en cuanto a dirección, planificación, toma de decisiones y transmisión de conocimientos, es en ese sentido que la propuesta del Centro Poveda también supone un proceso de concientización a maestras y maestros a fin de sensibilizarles y fortalecerles en relación a las cuestiones del saber científico en niñas y niños.

f) Concepción de la ciencia

De la concepción de Ciencia de la que partimos depende la forma de generar aprendizajes para el acceso al conocimiento científico.

De las diferentes concepciones que coexisten en la actualidad sobre la ciencia, el Centro Poveda apuesta por una concepción que se entiende en construcción y rechaza concepciones que abordan la ciencia como saber acabado/acumulativo o la ciencia como método donde se enfatiza el conocimiento del método científico –ciencia inductiva. Se apuesta, entonces, por una concepción de la ciencia como ciencia como “[...] cuerpo de conocimientos en construcción en el

marco de las teorías y en perpetua revisión. Esta concepción está más en consonancia con las nuevas teorías del aprendizaje [...] e incorpora como idea fundamental la del aprendizaje significativo de la ciencia, así como posibilita una formación de la conciencia crítica [...] La concepción de ciencia como cuerpo de conocimiento en construcción en el marco de unas teorías actualizadas, lleva a una forma de enseñanza donde se enfatiza a partir de las ideas de los/as estudiantes para que, mediante el planteamiento de situaciones problemáticas, se produzca el cambio conceptual adecuado y vaya construyendo conocimientos científicos. El modelo de enseñanza-aprendizaje más relacionado sería el constructivista y el de resolución de problemas”. Afirma el Centro Poveda, que uno de los aspectos importantes a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias es su relación con los problemas sociales y del medio ambiente y cómo a través de las ciencias de la naturaleza, se pueden desarrollar actitudes de rigurosidad, antidogmatismo, capacidad crítica, de relaciones democráticas. Considera que el conocimiento deriva de fuentes diversas, tales como el sentido común, la experiencia artística y religiosa y la reflexión filosófica. (Garabito y Hernández, 2001, pp.13-14)

El aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía suponen colocarse en situación de entender la sociedad para poder actuar en ella, así como también adquirir actitudes de participación activa y responsable respecto a los problemas sociales, muchos de ellos relacionados con los avances científicos y tecnológicos.

Es necesaria una formación científica básica para la ciudadanía, entendida esta como proceso. Desde la educación primaria se deben adquirir los instrumentos conceptuales necesarios para interpretar una realidad cada vez más impregnada por la ciencia y la tecnología y desarrollar una actividad crítica, fundamentada y responsable ante las consecuencias que se derivan para los seres humanos.

Es imposible entender la sociedad actual sin comprender los avances científicos. Los alimentos transgénicos, la agricultura orgánica, la generación de energía o el genoma humano, son cuestiones que están en cualquier medio de comunicación social. Para participar en una construcción democrática hoy, es clave tener una formación científica. Pero para que la ciencia penetre en el tejido social de los sectores más populares de los ámbitos empobrecidos, se hace necesario que las maestras y los maestros de las escuelas públicas ubicadas en los mismos, sean

capaces de lograr una educación científica para todos. De ahí que el Centro Poveda haya privilegiado este colectivo del profesorado en orden a una transformación curricular más en sintonía con las demandas actuales. (Garabito y Hernández, 2000, p.21)

g) Pensamiento ecológico o pensamiento relacional

Partimos del principio epistemológico fundamental que el conocimiento científico es experiencia de la realidad e intuición creadora, análisis de los hechos e interpretación humana. Amparado en el llamado “paradigma ecológico” o “paradigma sistémico”, que a su vez tiene los mismos fundamentos que el llamado “paradigma complejo”. (Garabito y Hernández, 2001, p.22)

El “pensamiento ecológico”, implica un proceso de desarrollo de la capacidad humana de pensar con la nueva visión del mundo y de la realidad, donde todo está relacionado con todo, de manera que su principal aporte es el de una metodología sistémica que comporta la integración del entorno natural, social y cultural. Se destaca que propicia enfoques integrados del conocimiento, que conjuga la tarea de la especialización con la de la globalidad y que es pensar interrelacionado. (Garabito y Hernández, 2001, pp.22-23)

h) La noción de sujeto

¿Cómo contribuye el aprendizaje de las Ciencias a la constitución de sujetos?

La constitución de sujetos hace referencia a la formación de las personas como sujetos autónomos y a la formación de sujetos sociales en relación a la formación ciudadana, como sujetos de derechos y deberes.

Se plantea el concepto de individuo como previo al concepto de sujeto. El concepto de individuo es complejo, en tanto no queda evidente su autonomía. Se parte entonces de la noción de sujeto, considerando que toda organización biológica necesita una dimensión cognitiva, la cual es indispensable para la vida.

[...] Desde el punto de vista biológico, el individuo es el producto de un ciclo de reproducción, pero este producto es a su vez productor en este ciclo, puesto que es el individuo el que, al

emparejarse con un individuo de otro sexo, produce este ciclo [...] para considerar el fenómeno social, son las interacciones entre individuos las que producen la sociedad, pero la sociedad con su cultura, retroactúa sobre los individuos y los produce en tanto que individuos sociales dotados de una cultura.

[...] la dimensión cognitiva es indispensable para la vida [...] es el tratamiento de estímulos, de datos, de signos, de símbolos, de mensajes; que nos permite actuar y conocer tanto en el universo exterior como en nuestro universo interior [...] La naturaleza de la noción de sujeto se basa en la naturaleza singular [...] Así, la identidad del sujeto comporta un principio de distinción, de diferenciación y de reunificación. O lo que es lo mismo, capacidad de referirse a la vez a uno mismo autorreferencia y al mundo exterior, pero también la permanencia de la autorreferencia a pesar de las transformaciones y a través de las transformaciones.

De lo anterior, se deduce que existe un principio de exclusión y un principio de inclusión que están ligados de modo inseparable. Por el primero, “cualquiera puede decir “yo” pero nadie puede decirlo en mi lugar”. Por el principio de inclusión puedo inscribir un “nosotros” en mi “yo”, como puedo incluir mi “Yo” en un “nosotros”. Este último principio supone para los individuos humanos la posibilidad de comunicación entre los sujetos de una misma especie, de una misma cultura, de una misma lengua, de una misma sociedad.

(Garabito y Hernández, 2001, p.30)

Al concepto de sujeto, además de la idea de la autonomía, se entrelaza la idea de libertad. La libertad como la capacidad de concebir y hacer elecciones y la posibilidad de operar estas elecciones en el seno del medio exterior. “[...] Además, para conocer lo que es humano, individual, interindividual y social, es necesario unir explicación y comprensión. Hay que reconocer que todo sujeto es potencialmente no sólo actor, sino autor, capaz de conocimiento-elección-decisión”. (Garabito y Hernández, 2001, p.30)

La contaminación, el crecimiento demográfico y la pobreza son considerados los tres problemas de la humanidad. Están interrelacionados. Para su comprensión es necesario un enfoque sistémico. “[...] cuando el “estudio de la casa” (la ecología) y la “administración de la casa” (la economía), puedan fusionarse, y cuando la ética pueda ampliarse para incluir la Biosfera

con los valores humanos, entonces podremos ser optimistas acerca del futuro de la humanidad. En consecuencia podremos reunir “las tres E” (ecología, economía y ética), en una educación en DDHH más en sintonía con la realidad de este siglo”. (Garabito y Hernández, 2001, p.43)

El “principio de dignidad” se encuentra estrechamente vinculado al concepto de persona. Por persona se entiende un ser intangible en su dignidad e irrepetible, cuya integridad ha de ser respetada inequívocamente. (Hernández y Garabito, 2001, p.46)

i) La investigación como proceso de aprendizaje

El Centro Poveda entendió la investigación en Ciencias más allá de la experimentación, como suele suceder en enfoques más conservadores. La investigación como proceso de aprendizaje genera construcción de conocimientos científicos, transformando las pre-teorías que implican una concepción del mundo, ya que el estudiante tiene la posibilidad de confrontarse a sí mismo y de establecer diálogo entre el saber cotidiano y el saber escolar (sistemático y riguroso). Este proceso ofrece la posibilidad de participación en el mismo, de indagación, de búsqueda y de construcción de conocimiento racional. (Garabito y Hernández, 2001, p.53)

j) Aprender a evaluar el medioambiente en la escuela

Uno de los principales aportes realizados por el Centro Poveda a la escuela dominicana, desde el área de Ciencias de la Naturaleza, ha sido el reconocimiento del medioambiente y su cuidado, a través de estrategias como el trabajo por proyectos, sean ecoauditorias escolares o proyectos temáticos.

Evaluar la calidad ambiental del recinto escolar, de las dependencias, detectar las deficiencias y dialogar sobre las causas para luego proponer soluciones; conocer las fuentes de energía en la escuela e identificar las características del sistema de iluminación, el número de bombillos y su estado, observar los hábitos de uso, etc.; identificar las diferentes tomas de agua, sus deficiencias y hábitos de uso asociados a ellas, conocer el costo del uso del agua por estudiantes, etc.; reflexionar sobre los hábitos personales en el uso del papel en la escuela y sus

implicaciones medioambientales, etc., utilizando rúbricas o escalas de valoración, fue una novedad para la escuela. (Garabito y Hernández, 2001, pp.83ss)

Las Eco-auditorías escolares

Principios en que se fundamenta la actuación a favor de una educación para el medioambiente. (Hernández, Garabito y Espaillat, 2003)

Sobre las ecoauditorías, se plantean los siguientes principios:

Escuela y vida van juntas; la escuela es un espacio educativo permanentemente abierto; la escuela puede actuar de manera transformadora en la realidad barrial donde se ubica; las ecoauditorías escolares son una herramienta para saberes integrados y nuevos aprendizajes en la escuela. (Hernández, Garabito y Espaillat, 2003, p.9)

La eco-auditoría escolar es definida como el proceso o conjunto de acciones realizadas para conocer el estado mediambiental de una escuela en función de unos parámetros comparativos, que pudieran ser las normativas vigentes en el país. Son una herramienta para propiciar la educación ambiental, que consiste básicamente en el estudio del centro escolar a través del análisis de su situación ambiental, la elaboración de propuestas de mejora, su puesta en práctica y seguimiento. Crea conciencia de responsabilidad social para con el medioambiente. (Hernández, Garabito y Espaillat, 2003, pp.14; 59; 60)

Las ecoauditorías escolares como estrategia educativa para la participación ciudadana en materia de medioambiente

Criterios que avalan la experiencia. Se involucra a la comunidad educativa en el proceso de análisis y toda de decisiones para que las acciones resulten. La formación de los estudiantes propicia cambios de consumo, las decisiones y los comportamientos ciudadanos en relación al

consumo de bienes y servicios se hace más consciente. Se amplía la conciencia de los derechos ambientales entre la ciudadanía en y desde la propia escuela.

El Centro Poveda se plantea trabajar de manera integrada los problemas ambientales (tanto desde las ciencias sociales como de la naturaleza), de ahí que también asuma el pensamiento ecológico (o pensamiento sistémico) junto a la construcción de conocimiento.

La temática medioambiental nos pone en situaciones de aprendizaje de competencias fundamentales para la vida, de ahí que a partir del año 2013 la República Dominicana asume la “competencia ambiental” como una de las siete competencias fundamentales del currículo dominicano. Podemos considerar este elemento como parte de impacto institucional en las políticas públicas.

El Centro Poveda afirma que cualquier proyecto de investigación sobre el medioambiente ayudará a ir trabajando las demás competencias, debido al carácter de integralidad de las Ciencias. “[...] los estudiantes perciben o detectan con frecuencia problemas en el propio entorno natural y social de su centro educativo que están implicados con temáticas medioambientales [...] estos proyectos les ponen en situaciones de aprendizajes para poner en práctica las competencias fundamentales y las competencias específicas, promoviendo el diseño de actividades conjuntamente docentes-estudiantes y comprendiendo la interacción entre el medio social y el medio natural”. (Hernández y Ceballo, 2013, p.29). Pero se requiere la integración de contenidos curriculares de ecología para una educación ecológica, yendo más allá de lo medioambiental. Se trata de hacer que los/as estudiantes piensen en el medioambiente de modo global, pero actuando localmente, tomando como referencia su entorno más cercano e inmediato, y poniendo en práctica estrategias que contribuyan a hacer de nuestro mundo un más sostenible. (Hernández y Ceballo, 2013, pp.31-32)

La escuela dominicana promueve los principios ecológicos desde su modelo pedagógico, propiciando el cuidado del entorno natural y del medio ambiente desde el salón de clases, desde donde además se propone el reciclaje desde las 3R o las 6R, esto es: reciclar, reutilizar reducir; revalorización, reestructura, redistribución, reducción, reciclado.

4.7 La propuesta editorial del Centro Poveda: socializar el conocimiento

El Centro Poveda es de las pocas instituciones de la República Dominicana, del ámbito de las Ong, que cuenta con una editorial especializada y avalada por las normativas internacionales. Su tema central es el educativo. Sus publicaciones datan desde la etapa fundacional hasta el día de hoy. Se identifican dos momentos en su línea editorial. Un primer momento donde el Centro Poveda escribe y publica material para sus propios talleres y un segundo momento donde define y expresa un pensamiento pedagógico.

La trayectoria editorial del Centro Poveda pasó, de ser espejo a expresar un pensamiento pedagógico cuyo rasgo más visible está representado por su carácter anticipador, pero no buscaba llegar primero para que lo vean ni para llevarse un premio como en una competencia, sino para promover temprano la solidaridad que hace posible las utopías. (González, 2010)

La editorial nace para responder a la necesidad de tener un medio de expresión y comunicación sobre los trabajos que se estaban realizando con los maestros y las maestras.

El Centro Poveda se plantea la necesidad de tener un medio de expresión y un equipo de publicaciones a fin de producir aquellos instrumentos necesarios para la comunicación de las experiencias que se realizaban en los talleres y en las escuelas. Fue algo que se desarrolló poco a poco, a medida en que creció y se hizo más compleja la tarea formativa y reflexiva del Centro. Este trabajo se fue especializando y requirió la preparación de personal en las tareas específicas de las ediciones y luego también en la difusión electrónica mediante la red Internet. (González, 2010)

Un primer ejemplo de esta necesidad de expresión fue la publicación del primer documento titulado *Manifiesto*, a través del cual el grupo fundador del Centro Poveda expresaba las razones y convicciones con que se emprendía la tarea en 1985.

Un segundo ejemplo, es el *taller síntesis del primer ciclo de la Metodología de la formación de la conciencia crítica*, realizado en 1986, allí se produjo un documento que más

adelante sería distribuido mimeografiado. Así nace la serie de folletos impresos con el mismo nombre de los talleres.

El primer concepto de la comunicación manejado en ese entonces por el Centro Poveda, se expresó como un medio de apoyo a los talleres.

La socialización del conocimiento partía de la apropiación de los grupos que lo estaban produciendo, de modo que se convirtieran en herramientas para transformar sus prácticas educativas. (González, 2010)

A partir de este concepto se consideraron las siguientes medidas:

- Se harían las publicaciones que fueran necesarias para el desarrollo de la propuesta educativa del Centro Poveda en la experiencia misma. Se limitaba a lo esencial, nada superfluo. Nada propagandístico.
- Esas publicaciones se convirtieron en espejo de la práctica de los talleres y de las demandas que generaban las y los talleristas. Este fue el origen de la serie de folletos *Metodología para la formación de la Conciencia Crítica*. Dichos talleristas no eran solamente las maestras y maestros, sino también educadores populares, entre los que se encontraban agentes de pastoral, dirigentes comunitarios y juveniles.
- En atención a la escuela y ante la necesidad de plantear la necesaria articulación de la escuela con la sociedad, “[...] La escuela pertenece a la sociedad y ella debía estar involucrada en todo lo que sucedía a la escuela y viceversa. Pero sobre todo porque el aprendizaje en la vida trasciende a la escuela. Y la escuela debe estar consciente de ello, para que pueda plantearse como un derecho y una conquista”, estos puntos de partida que conectan la vida y la escuela en la sociedad llevaron a la serie *Venga a ver dónde aprendemos*, que más tarde dio lugar a un video, y también a la serie de *Cuadernos de Madres y Padres*. El público de esta serie no solo eran los maestros y maestras, sino sobre todos las madres y los padres, los miembros de las comunidades educativas.

Como se ve, las demandas eran múltiples y muy variadas. Unas provenían del propio equipo en el desarrollo de la reflexión a partir de las experiencias: la necesidad de profundizar en la relación entre escuela y realidad, pero también la conexión entre escuela y los saberes. De hecho había esa suerte de desconexión entre escuela y sociedad que era cada vez más evidenciada en los análisis realizados con el triple diagnóstico [...]. (González, 2010)

[...] Otras provenían de los propios talleristas: En los talleres se creaban nuevas expectativas y dinámicas entre los participantes y de allí surgían propuestas que se convertían en profundizaciones o talleres de seguimiento. (González, 2010)

En Centro Poveda se vio en la necesidad de introducir cuestiones que habían quedado al margen de la escuela y que consideraba urgentes en el ámbito dominicano. Comenzó entonces a ofrecerse charlas y otros talleres complementarios, como fue el caso de la ecología, los derechos humanos, el genoma humano, etc. Así surgió la serie *Conferencias* y más adelante le siguió la serie *Estrategias*. Se buscaba responder a las necesidades de reflexión del movimiento por el cambio educativo en el país.

El carácter investigativo de los programas de acompañamiento riguroso a las escuelas, propició el nacimiento de los primeros libros del Centro Poveda: *Orientaciones para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza*, de Ana Jesús Hernández; luego el de Leopoldo Artiles, *Análisis del discurso*.

El trabajo directo y sistemático en las escuelas demandó materiales novedosos, lo que obligó a pensar en un conjunto de publicaciones para facilitar la profundización y el estudio autónomo de maestros y maestras. Así surgió la serie *Cuadernos de Sociedad y Educación*, que apareció en el año 1993.

Del mismo modo que equipo multidisciplinar del Centro Poveda se vio en la obligación de producir materiales organizados y sistematizados, también se abre otra ventada a la socialización de saberes de forma escrita, se trata de propiciar que los y las talleristas que estaban dando pasos en la dirección de transformar sus prácticas educativas contaran sus buenas prácticas. Así surgió en el mismo año 1993 el boletín *Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio*. Dicho boletín tenía

como finalidad facilitar la preparación de materiales escritos por maestras y maestros a partir de sus experiencias innovadoras en el aula, se organizaron talleres de expresión escrita, además de asesorarles en la preparación de sus artículos para el boletín.

En 1997 nace el *Anuario Pedagógico* para dar cabida a las reflexiones que cubrían múltiples campos de atención relacionados con el quehacer pedagógico. “Este mismo caminar juntos de ir incorporando los aprendizajes que partían de la práctica y la crítica de esa práctica, iban al mismo tiempo creando pensamiento, un pensamiento pedagógico, que se nutría de la práctica reflexiva de los maestros y las maestras y no sólo de quienes acompañaban dichas prácticas reflexivas”.

El Centro Poveda también asume como línea de trabajo acompañar la cultura escolar, pues busca responder a los retos que plantea de la construcción democrática de los sujetos. De ahí también que se hayan organizado seminarios, talleres y actividades de reflexión y formación que ha tenido expresión en una serie de publicaciones orientadas a las necesidades de reflexión sobre la gestión democrática, la exclusión, la discriminación, el adultrocentrismo y las culturas juveniles, etc. Se trata de la serie *Educación, Género y Juventudes*.

A través de su línea editorial, es posible constatar que el Centro Poveda se “anticipó”. Algunas de esas anticipaciones las vemos en la metodología de los talleres pensando la escuela y la sociedad como proyecto, la reflexión curricular desde la metodología de la conciencia crítica, la introducción de las cuestiones del medioambiente, la ecología y las ecoauditorias en las escuelas, pero también de los derechos humanos, la violencia y sus manifestaciones, el desarrollo humano y la atención a las necesidades complejas y diversas de la cultura juvenil y escuela, entre otras. Conocimientos que parten de reflexionar la experiencia, que piensan la práctica.

CAPÍTULO 5

5. La apuesta por una nueva pedagogía sustentada en la educación popular

La propuesta socioeducativa del Centro Poveda afirma aportar por una nueva pedagogía sustentada en los referentes de la educación popular insertados en la escuela, así lo expresa en una de sus más importantes publicaciones. (Henríquez, Villaman y Zaiter, 1999)

Ha sido una constante la preocupación por la coherencia epistémica y política. El horizonte de sentido va más allá de la escuela, se trata de la construcción de un movimiento pedagógico. Así se expresa en la autoevaluación acompañada que realizara la institución.

Revisar la dimensión política-pedagógica, es decir la articulación entre la educación popular y la educación formal. Se expresa esa idea también como necesidad de revisar la propuesta del CP en relación a la transformación de la escuela, o cómo lograr un cambio profundo en la práctica docente, o como hacer cambios en el currículo [...] Revisar la dimensión político-social, es decir el papel del Centro Poveda en la construcción de un movimiento social, o más exactamente un movimiento pedagógico. (Camargo, 1992, p.12)

Se desarrollan prácticas de dos tipos encaminadas para alcanzar una nueva escuela: una línea pedagógica (maestro, estudiantes padre-madre, comunidad) y una línea política (sindicato, partido, Estado). Se advierte que no hay dicotomía entre pedagogía y política, pues todo el quehacer pedagógico es político. (Camargo, 1992, p3)

Reconstruir las acciones educativas en su relación con la realidad social

Su punto de partida ha sido reconstruir las acciones educativas en su relación con la realidad social. La práctica del Centro Poveda nace del diagnóstico de la realidad socioeducativa. En su intencionalidad caminan juntos la transformación educativa y la transformación social. La

práctica está conformada por una actitud reflexiva crítica que piensa su intervención e intenta hacerla realidad.

Apropiación de una metodología de cambio

Su itinerario formativo consiste en la apropiación de una metodología de cambio. El Centro Poveda construyó un itinerario de cambio operado en las concepciones y las prácticas, lo que supuso identificar los factores que las generan y seleccionar los procedimientos que posibilitaran dar respuestas a los problemas, así como la utilización de los recursos necesarios para promover y consolidar procesos de cambio. Este itinerario pone los énfasis en una metodología investigativa que permita construir procesos, tomar distancia de las prácticas y mirarlas desde diferentes puntos de vista, y en tal sentido transformarlas.

La metodología de cambio implica una dinámica reflexiva permanente, la cual ha de capacitar a sus actores para dar cuenta del proceso realizado, en un itinerario caracterizado por la pregunta, el debate, el diálogo y la apertura a la expresión de inquietudes.

Reconceptualización de la práctica

La metodología de cambio implica la reconceptualización de la práctica. La reconceptualización conlleva rupturas teóricos-prácticas, así como elaboración de los nuevos saberes o conocimientos contruidos, referidos al "qué hacer", y al "cómo hacer", las cuales han de expresarse en un "saber hacer" orientado a la transformación, tanto en el espacio micro de la acción educativa como en su incidencia en el espacio social de la comunidad, entendidos como parte de un proyecto democratizador de los sujetos y de la sociedad.

Esta reconceptualización es un elemento constitutivo de la concepción metodológica de la educación popular, hace realidad la articulación educación popular - educación formal en el espacio de la escuela.

Socialización del nuevo saber-conocimiento de la práctica

Importante en la práctica del Centro Poveda es la socialización, esto es, la capacidad de explicar y ofrecer a otras/os, de manera organizada el modo como hemos logrado transformar una práctica. ¿Cuál es su fundamentación teórica y cuáles indicadores podemos ofrecer con capacidad de ser replicados en situaciones diferentes o similares? Es así como orienta el hacer reflexivo.

La socialización se inicia en los espacios micro: otras aulas, otros maestros y maestras, la comunidad y se va extendiendo a través de publicaciones, discusiones y diálogos a espacios más amplios de la sociedad que también están demandando la transformación de sus concepciones y de sus prácticas.

Partir de las necesidades sentidas en la práctica educativa

Ha sido una constante en la práctica educativa del Centro Poveda tomar como hecho generador de las acciones y procesos “las necesidades sentidas” por los grupos de educadores/as. Partir de las necesidades sentidas en la práctica educativa. Se entiende por “necesidades sentidas” la percepción que tiene un grupo de las situaciones problemáticas al interior de su práctica educativa y su vida cotidiana, las cuales le demandan la búsqueda de estrategias de solución.

El concepto de necesidades sentidas recupera los aportes de las corrientes curriculares que revalorizan la experiencia personal y colectiva, la cotidianidad de los sujetos, su cultura, tanto en el espacio educativo como en el entorno social.

Partir de las necesidades sentidas es criterio fundamental de procesos que se entienden participativos y democráticos. Promueve el ser sujetos de sus propios cambios, en cuanto deciden el quehacer y participan en la elaboración del cómo hacer para atender esas necesidades.

Esta perspectiva cambia la lógica de las decisiones, situándolas al interior de la práctica, no en el exterior de la misma como es la lógica excluyente de la sociedad.

Asume una metodología cualitativa

El Centro Poveda opta por procedimientos y estrategias de carácter cualitativo coherentes con la concepción metodológica de educación popular y en los avances de la reflexión pedagógica y sicogenética de este siglo. Estos aportes marcan la perspectiva del trabajo del Poveda orientado a construir una nueva "pedagogía de sentido" que incida de manera transformadora en los actores del proceso educativo, en el espacio del aula, la escuela, en la familia y la vida social amplia. (Mejía, 1993, p.121)

Esta perspectiva cualitativa es en consecuencia crítico-reflexiva en cuanto se fundamenta en el autoaprendizaje de los sujetos, su transformación personal, articulada al análisis social y al conocimiento histórico de la estructura social.

Como metodología recoge una perspectiva constructiva del conocimiento, un aprendizaje que toma en cuenta el conocimiento previo, los distintos saberes y sus lógicas, el conflicto y el disenso, así como una actitud permanente de búsqueda e indagación desde las cuales reconstruye los nuevos conceptos sobre la realidad, y estructura nuevas prácticas educativas y sociales.

Su punto de referencia son las prácticas de los/as docentes

Toda propuesta formativa creada por el Centro Poveda tiene como soporte la práctica de las y los maestros/as en el terreno concreto de su experiencia educativa, en su interacción con los y las estudiantes, las familias y el entorno social.

Todo proceso formativo parte de la reflexión de las/os educadoras/es sobre su experiencia para extraer indicadores de cambio y transformación en los sujetos, en el modo de

construir los conocimientos, los procesos de gestión del aula y los centros, así como su articulación a la vida de la comunidad y los procesos organizativos.

Su concepción del ser humano integra lo individual y lo social en una relación armónica

Su concepción del ser humano integra lo individual y lo social en una relación armónica. En esta relación, sin embargo, lo tendencial está indicando la necesidad de una acción consciente y responsable.

Al decir de sus fundadores, la propuesta del Centro Poveda se encaminó a la construcción de una nueva pedagogía, desde la que construye nuevos sujetos, actores sociales, y en ese sentido amplía y fortalece la sociedad civil como proyecto de justicia y equidad para las mayorías.

Ejes mediadores: constitución de sujetos, construcción de conocimiento y gestión participativa

La práctica del Centro Poveda nace del diagnóstico de la realidad socioeducativa. En su intencionalidad caminan juntos la transformación educativa y la transformación social. La práctica está conformada por una actitud reflexiva crítica que piensa su intervención e intenta hacerla realidad. Para este proceso tiene sus mediaciones, los ejes articuladores, los cuales podrán cambiar en relación a los contextos y a las situaciones. Los ejes articuladores son: constitución de sujetos, construcción de conocimiento, y, gestión y participación democrática. (Centro Poveda, 1993, octubre)

Estos ejes como parte del proceso formativo pretenden fortalecer la capacidad de la escuela de constituir ciudadanos/as en un proyecto social definido que ha de caracterizarse por la defensa de la vida y la constitución de sujetos democratizadores en la cotidianidad. Dan sentido y organizan el trabajo del Centro Poveda.

El primer eje: definido como *constitución de los nuevos sujetos sociales*, caracterizados por sus actitudes solidarias, respetuosa de los otros, con capacidad para el diálogo a pesar de las diferencias.

El segundo eje: definido como *construcción del conocimiento*, hace relación a la nueva manera de leer e interpretar la realidad para actuar en ella de manera transformadora.

El tercer eje: definido como *participación y gestión democrática*, prioriza el consenso, la gestión descentralizada que permite condiciones para una acción social responsable de los ciudadanos.

Veamos en el siguiente acápite en qué consisten estos ejes articulares de la nueva pedagogía propuesta por el Centro Poveda.

5.1 La constitución de subjetividades desde la nueva pedagogía

5.1.1 Constitución de sujetos democráticos

La constitución de sujetos democráticos distingue dos procesos en interacción permanente:

- La constitución de las personas como sujetos autónomos
- La constitución de los sujetos sociales/colectivos

La constitución de la persona como sujeto autónomo

Desde el punto de vista personal la constitución de sujetos democráticos hace referencia al esfuerzo por cooperar en la conformación de un sujeto capaz de comportarse en la vida de manera autónoma, es decir, en condición de formarse juicios a través de la reflexión en base a

criterios propios y sopesados, que le permitan un comportamiento social consciente y responsable.

Forman parte de este sujeto lo que el Centro Poveda ha llamado características deseables, constituidas en indicadores que posibiliten la formación de dicho sujeto:

- La autoestima, el autoconocimiento y la identidad
- Capacidad para analizar críticamente la realidad
- Capacidad de acción
- Iniciativa y propositividad
- Participación
- Tolerancia, igualdad y capacidad de diálogo con la diferencia y creación de consenso
- Solidaridad

La autoestima, el autoconocimiento y la identidad

El concepto de auto-estima se refiere a las posibilidades de la persona de valorarse a sí misma. La autoestima como dimensión del desarrollo personal tiene que ver con la auto-realización, el auto-concepto y la identidad. Ella implica el reconocimiento de los valores personales, de las capacidades y las limitaciones.

La autoestima es un proceso personal. Entendida como proceso de cambio ella implica lo que la persona considera que es y lo que desearía ser. Es un proceso que la persona socialmente construye a través del irse definiendo y asumiendo.

Dimensiones que se vinculan a la autoestima:

- Comportamiento asertivo.
- Saber qué la caracteriza e identifica como persona (física, social y culturalmente).

- Disposición al cambio.
- Capacidad de explorar y desarrollar su espiritualidad (interioridad).
- Establecimiento de relaciones solidarias y positivas con los grupos sociales a los cuales se integra.
- Reconocimiento de los derechos y capacidad de reclamarlos.

En el proceso de desarrollo de la personalidad, la asunción de una determinada identidad personal, desde la perspectiva del *interaccionismo simbólico*, implica concebir la autoestima como identidad social. (Mead, 1979)

Las personas asumen su yo, lo que consideran ser (su self) a partir de la interacción e interpretación de lo que las otras personas consideran acerca de ella y lo que ella (la persona) interpreta de las valoraciones que hacia ella hacen los demás.

En este sentido, la perspectiva del interaccionismo simbólico al situar al sujeto en un contexto simbólico en interacción con una realidad social, permite comprender que la identidad surge a partir de la interacción con otros. Así, al analizar la autoestima el interaccionismo simbólico nos permite desmontarla de lo que pudiera ser una autovaloración egocéntrica de la persona, un valorarse o estimarse por encima o sin los otros.

Desde la perspectiva de la psicología humanista la autoestima, la autorealización, revela madurez y desarrollo de la personalidad, lo cual está relacionado con las posibilidades de la persona para comportarse socialmente de manera positiva y, estar en capacidad de realizarse contribuyendo con otros y con su contexto socio-cultural. (Maslow, 1985)

Algunos de los aspectos que caracterizan a una persona autorealizada, con una autoestima adecuada, apuntan hacia los comportamientos y actitudes siguientes:

- Una percepción más clara y eficiente de la realidad. La persona es capaz de entender consciente y críticamente su realidad y disponer acciones en torno a esta.
- Mayor apertura a la experiencia. Actitud de exploración de las situaciones de su contexto socio-cultural y disposición a participar en él, así como también en contextos nuevos.
- Mayor integración, cohesión y unidad personal.
- Mayor espontaneidad y expresividad, pleno funcionamiento y vitalidad.
- Una identidad firme con su autonomía.
- Mayor objetividad, independencia y trascendencia del yo.
- Recuperación de la creatividad.
- Capacidad de fusión de lo concreto y lo abstracto.
- Estructura de carácter democrático.
- Capacidad amorosa.

Capacidad para analizar críticamente la realidad

Se refiere a la capacidad de los sujetos de conocer la realidad social y personal, sus causalidades e interacciones traspasando el nivel de la pura apariencia. Se arriba así al descubrimiento del carácter histórico de todo el entramado social al reconocerlo como un producto de dinámicas sociales que incluyen la acción social de actores sociales específicos que otorgan direccionalidad a los procesos. Direccionalidad fundamentada en intereses y valores y expresada como "proyecto social".

Esta capacidad implica tanto las posibilidades de manejo o comprensión más o menos adecuada de determinado instrumental teórico, así como también de un cierto conjunto de valores desde el cual confrontamos esa determinada realidad y ese específico proyecto social. Estos valores funcionan como fundamento del proyecto social (o de las intuiciones a ese respecto) con el cual nos comprometemos, y desde el cual juzgamos.

Capacidad de acción

El análisis de la realidad no queda separado de la acción para su transformación. Esta acción es una condición de la producción del propio conocimiento crítico de la realidad. Esta capacidad de acción se refiere al desarrollo de la capacidad de desencadenar, participar y organizar procesos prácticos transformadores de la propia realidad personal-social, en los niveles que sean pertinentes, propiciando así la riqueza de la relación teoría-práctica que otorga a cada uno de los elementos su lugar y validez propios.

Iniciativa y propositividad

La iniciativa y la capacidad propositiva hacen referencia a la tendencia de las personas a actuar potenciando soluciones desde y frente a situaciones percibidas como problemáticas. La iniciativa tiene que ver con la capacidad de actuar en razón de juicios y motivaciones internas que conducen a la disposición, a la asunción de responsabilidades, y favorecen la capacidad de responder a la diversidad de situaciones que se les van presentando.

La propositividad tiene que ver con el esfuerzo de completar la crítica con la búsqueda y construcción de alternativas posibles que estén en coherencia con las razones profundas de la crítica realizada. Se contribuye así a la construcción de la realidad en la dirección deseada.

Participación

La participación hace referencia a la capacidad práctica de "pensar y hacer con otras/os" de manera organizada en los diferentes espacios y ámbitos: el aula, la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad civil en su sentido más amplio. Esto supone la convicción de la importancia de la acción colectiva de cara a la transformación de las personas y las relaciones sociales y políticas más amplias. En este sentido, la participación constituye, además de un objetivo deseable, un instrumento a través del cual construimos una mejor realidad social y nos construimos como mejores seres humanos.

La participación es una forma de ejercicio de la responsabilidad, por cuanto cada cual es interpelada/o a actuar para el bien de todos y todas sin esperar soluciones en las cuales él/ella no participe en producir.

Tolerancia, igualdad y capacidad de diálogo con la diferencia y creación de consenso

La tolerancia es disposición a aceptar la diferencia y a defender el derecho a su existencia, entendiéndola no como un problema o limitación, sino, como riqueza. Esto último nos conduce entonces a desarrollar el diálogo como relación adecuada con lo diverso, y además como característica necesaria para una práctica reflexiva, es a través de él como puede producirse la confrontación sana que nos conduzca al consenso para la acción en función de proyectos no excluyentes.

La capacidad de diálogo tiene que ver con el esfuerzo por desarrollar la comunicación respetuosa de puntos de vista diferentes que son capaces de escucharse y argumentar con el propósito fundamental de buscar la verdad y el bien para todos y todas. Quien así participa reconoce la existencia del conflicto y asume el diálogo como uno de los posibles caminos para enfrentarlo exitosamente. A la base del respeto a la diferencia se encuentra la convicción de la igualdad fundamental de todos los seres humanos, y en consecuencia, el derecho a la existencia de todos y todas.

Solidaridad

La solidaridad se refiere a la capacidad de los seres humanos de comprometerse responsablemente con la causa de los más excluidos en orden a la reposición de la vida y la dignidad para todos y todas. Ella pretende ser históricamente eficaz por lo que deberá realizarse con fundamento en la justicia, la equidad, para todas y todos apoyada en el discernimiento sobre la realidad para buscar inteligentemente lo más conveniente desde el punto de vista de las mayorías excluidas.

La solidaridad reconoce a los/as demás como hermanos y hermanas convocados/as a la vida, y descubre en las condiciones de su desgracia la violación indignante del único absoluto-inmanente: la vida.

La constitución de sujetos colectivos

La identidad individual se produce también al interior y en relación con las identidades colectivas. El sujeto por necesidad es social, emerge por una parte del vínculo social del que da cuenta el discurso, y por otro lado es producto del proceso de socialización. En este sentido se aspira al sujeto autónomo socialmente comprometido.

La constitución de sujetos colectivos nos remite a los proyectos, pues es en función de ellos como se construyen la pertenencia y la identidad, es decir, como se constituyen los sujetos sociales.

En este sentido, será fundamental la existencia de proyectos, pero al mismo tiempo será también fundamental que las personas se perciban como interpeladas por esos proyectos, y por lo tanto, se sepan y asuman como sujetos de ellos.

Si lo anterior es cierto, la ausencia o debilidad de los proyectos para interpelar a los individuos y constituirlos en sus sujetos deberá manifestarse como una limitante de la acción socio-política y exigirá estrategias específicas para responder a esta situación. Esta dificultad se convierte en una cuestión a tomar seriamente en cuenta en los procesos educativos.

Capacidad para comprometerse con proyectos

La constitución en sujeto de determinado proyecto supone el compromiso con el mismo. La intensidad y la forma de este compromiso serán variables, y estarán condicionadas por múltiples factores personales y socio-históricos. Pero, en todo caso, si existe realmente identificación y sentido de pertenencia esto deberá expresarse como compromiso histórico en

función de la implementación del proyecto en cuestión desde las condiciones y posibilidades existentes.

Capacidad para accionar individual y colectivamente

La posibilidad de compromiso con un determinado proyecto pasa por la capacidad para la acción histórica, individual y colectiva. Sin ella el compromiso probablemente se convierte en retórica y lentamente se va destruyendo. La acción es medio para hacer concreto el proyecto en el cual decimos creer, y al mismo tiempo, es camino para profundizar el compromiso ya asumido, y participar en la constante reformulación y enriquecimiento del mencionado proyecto que está siempre inacabado.

Para ampliar la reflexión sobre la constitución de sujetos

El Centro Poveda utiliza el concepto sujeto o actores como sinónimos. Sujeto y actor refiere a la dimensión colectiva de los sujetos. La discusión tanto del sujeto asumido en su dimensión personal como en su dimensión colectiva, así como las múltiples relaciones que se establecen entre ellas en el proceso de su mutua constitución son una preocupación central en el debate contemporáneo. (Touraine, 1981)

Se responde así a las tendencias que no dieron relevancia a la dimensión subjetiva de las personas, en toda su riqueza y complejidad, y la centralidad de la acción de los colectivos en el proceso de producción de la dinámica social. Estas incidencias tienen repercusiones en el desarrollo de la reflexión de las prácticas educativas.

Al abordar la cuestión de los sujetos, el Centro Poveda, distingue entre lo que tiene que ver con la constitución de las personas en cuanto que “sujetos autónomos”, y lo que tiene relación con la constitución de los sujetos colectivos o actores sociales.

Sobre la constitución de las personas como sujetos autónomos, una de las intuiciones fundamentales de la propuesta educativa es la de trabajar para la conformación de sujetos críticos, capaces de orientarse y conducirse socialmente según análisis y convicciones propias. Estos son reconocidos como el producto de la puesta en práctica de la capacidad reflexiva de las personas y ésta como una característica fundamental de la autonomía de los sujetos. Así, un propósito fundamental de la práctica educativa, fruto de este pensamiento pedagógico, es la conformación de los participantes en el proceso educativo en sujetos autónomos y críticos.

Su conformación se entendía como un proceso a través del cual las personas se ubicaban responsablemente en su entorno natural y social al sentirse y asumirse como sujetos capaces, por acción histórica, de producir la transformación de sus condiciones de existencia, y de producirse a sí mismas al interior de ese proceso. El protagonismo histórico de las personas es el que se reivindica en esta concepción en contraposición a posiciones fatalistas o deterministas.

Esta perspectiva pedagógica se nutre del aporte de la modernidad que reconoce a la persona como subjetividad compleja, efectiva, racional, singular, responsable y libre. Con la modernidad, el individuo deviene sujeto de derechos inalienables, y deberes que se siguen en consecuencia. (Habermas, 1986)

La acción educativa será concebida entonces como una intencionalidad: la construcción de las condiciones histórico-sociales de realización de esa subjetividad. Si bien la constitución del sujeto autónomo tiene carácter de la construcción personal, esto sólo es posible dentro de un determinado proceso social, de ahí que también se refiere a la constitución de sujetos colectivos. (Berges y Lukman, 1976)

Es al interior de una determinada condición social, de una determinada sociedad donde ocurren los procesos de socialización. Esto no obvia la responsabilidad y especificidad personales, pero las sitúa históricamente.

Las personas se constituyen históricamente en “sujetos de proyectos histórico colectivos”, y es al interior de esta constitución como ocurre la construcción de la subjetividad personal. Es decir, la identidad personal se conforma en articulación con la construcción de la identidad colectiva. La construcción de la identidad personal es un proceso de apropiación – con todo lo que ello significa de reformulación, resignificación, transformación, de identidades colectivas.

5.1.2 Construcción de conocimiento

La construcción de conocimiento refiere a los procesos a través de los cuales los sujetos van transformando, asumiendo y apropiándose de comprensiones y explicaciones acerca de la realidad en sentido amplio. Esto implica situarse en el contexto del proceso de socialización en el cual los sujetos interactúan con su realidad socio-cultural.

Las informaciones y conocimientos que se expresan en los diversos contextos socioculturales con los cuales los seres humanos interactúan, son interiorizadas a través de los procesos cognitivos de: percepción, pensamiento, lenguaje, razonamiento, conciencia, sentimientos, afectos, valoraciones, creencias, mitos, memoria. Estos se potencian y desarrollan en la compleja interacción que se da entre el individuo y su realidad social. De esta forma, los individuos se desarrollan como seres sociales y desde ahí construyen los conocimientos.

Así, la construcción de conocimientos está estrechamente vinculada al accionar de los seres humanos en su realidad social. El conocer está relacionado con el hacer "conocer es acción afectiva, es decir, efectividad operacional en el dominio de existencia del ser vivo". (Maturana y Verden-Zoller, 1994, p.103)

Desde la perspectiva constructivista se entiende que los conocimientos que las personas han integrado a su estructura cognoscitiva condicionan la incorporación y asunción de nuevos conocimientos. Es decir, que en el proceso de construcción de conocimientos se entrelazan los conocimientos que se poseen y los nuevos con los que se entra en contacto, a través de diversas

experiencias que ocurren a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva se asume que los procesos psíquicos superiores forman parte de la experiencia social de la persona, ya que éstos se desarrollan y expresan en la interacción individuo realidad social.

La educación es un proceso multidimensional que implica lo intelectual, lo afectivo, lo físico, lo valorativo, lo social, en definitiva, las diferentes potencialidades y capacidades humanas.

Ello demanda entender que el mismo ser humano, portador/a de capacidades y potencialidades, se va construyendo como persona inserta en grupos sociales y en un contexto socio-cultural. Este proceso exige la creación de condiciones de aprendizaje que posibiliten la integración y construcción de conocimientos a la luz de una realidad específica y de interacciones sociales particulares.

La educación constituye una parte importante del proceso cultural, fenómeno social por excelencia, y el desarrollo individual de las personas. A través de la educación los grupos sociales consignan un conjunto de prácticas, que crean condiciones de aprendizaje, posibilitando que los nuevos miembros se dispongan a “asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecer su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos Educación”. (Coll, 1989, p.162)

Construcción de conocimiento y procesos cognitivos

Todo aprendizaje humano es una actividad constructiva de los sujetos. En ella entran en interacción los conocimientos previos con los nuevos saberes a que estos son expuestos en el proceso de aprendizaje. La incorporación de dichos saberes se realizan en un proceso interactivo de sucesivas aproximaciones por parte de los sujetos. Y desde los esquemas mentales que ellos

poseen con respecto a los nuevos saberes con los cuales están siendo ahora confrontados. (Coll, y otros, 1993)

La actividad interactiva exige un trabajo de elaboración donde *contexto sociocultural, experiencia, herencia y maduración* actúan sobre los nuevos saberes transformándolos y asimilándolos a las estructuras mentales, mediante rupturas sucesivas que ocurren al interior del sujeto en razón del factor de equilibración.

El factor de equilibración es una acción mental de los sujetos mediante la cual se logra una nueva organización interna de los esquemas mentales. Es un proceso permanente de autorregulación que permite modificar los esquemas mentales, construir nuevos esquemas de conocimiento y nuevas representaciones de la realidad que resuelven, los conflictos sociocognitivos que se dan en los sujetos al enfrentar un nuevo conocimiento.

La complejidad del proceso de integración supone una cuidadosa selección de la información, la organización de la misma y la acomodación a las estructuras cognitivas.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo (Ausubel, 1978, p.78) es aquel que establece intencionalmente vínculos entre los conocimientos que tiene el sujeto y las experiencias e informaciones nuevas con que se va confrontando, posibilitando y propiciando así, la creación de nuevos conocimientos y aprendizajes. Su significatividad procede además, de su articulación con la vida y los intereses de las/os estudiantes.

Esta actividad cognitiva supone en múltiples ocasiones una ruptura de los esquemas de conocimientos previos para integrar los nuevos, en una amplia red de significados que modifica los esquemas de pensamiento anteriores y favorece la adquisición de los nuevos conocimientos.

El aprendizaje significativo facilita la memoria comprensiva, el aprendizaje de la sustancia, de lo fundamental de las ideas y los procesos de aprendizaje autónomo en cuanto capacita para aplicar a otras situaciones de la vida cotidiana los conocimientos construidos. Posibilita además, la adquisición de procedimientos para la solución de problemas y la creación de estrategias diversas adecuadas a las situaciones dadas mediante la conexión de ambos conocimientos. De esta manera, atribuye sentido a cuanto aprende.

En la enseñanza escolar las y los estudiantes interactúan con los agentes de socialización: maestras, maestros; compañeras, compañeros y organizaciones comunitarias desde las condiciones de aprendizaje que se promueven. Pero, en última instancia, "la verdadera y el verdadero artífice" de su proceso de aprendizaje son los propios estudiantes. Ya que es en la ejercitación de su actividad cognitiva donde se "construyen, enriquecen, modifican y transforman" sus conocimientos. De manera que *"la actividad constructiva de los estudiantes no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye"*. (Coll, 1989)

Condiciones del aprendizaje significativo

En esta perspectiva, la función de las profesoras y profesores es convertirse en recurso más que en autoridad, es crear un marco de relaciones en el aula que favorezca la aceptación y confianza mutuas, el respeto, las relaciones afectuosas que den seguridad al estudiante y que afirmen una auto-imagen ajustada y positiva de sí mismos.

Cualquier metodología no logra un aprendizaje significativo. Este requiere de participación y autonomía de los sujetos para elaborar itinerarios investigativos que le permitan construir y apropiarse de una forma peculiar de aprender.

De igual manera las estrategias de esa metodología han de reflejar coherencia con las perspectivas investigativas:

- Organizando el espacio escolar en diversidad de situaciones.
- Permitiendo a las/os estudiantes efectuar elecciones para realizar actividades y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
- Iniciando e impulsando las/os estudiantes a plantearse sus propias preguntas.
- Promoviendo las discusiones en clase, de puntos de vista diferentes y elaboración de argumentaciones, como punto de partida para realizar consensos.
- Propiciando actividades en las cuales las y los estudiantes asuman papeles activos, expresen sus conocimientos previos y las diferentes lógicas de creación de conocimientos.
- Utilizando el tiempo de manera flexible.
- Organizando agrupaciones diversificadas (individual, grupal, colectiva).
- Estableciendo una diferenciación de actividades para el seguimiento personal - grupal.
- Utilizando multiplicidad de fuentes directas (realidad natural y social) y las indirectas (periódicos, revistas, radio, tv. enciclopedias, videos, libros y documentos, materiales, dibujos, planos, edificios, vestidor...)
- Planteando los contenidos de aprendizaje (conceptos, procedimientos, actitudes) como problemas a resolver, situaciones conflictivas cotidianas personales y sociales a solucionar o interrogantes que demandan respuestas y retan a avanzar.
- Formulando los contenidos a trabajar con coherencia interna y lógica y adecuándolos a los niveles de desarrollo de los estudiantes.

Diálogo de saberes

Todo proceso de aprendizaje implica una relación dialógica y una negociación cultural. Es decir un diálogo de saberes entre los sujetos que participan en el proceso educativo. También en todo proceso de comunicación con otras personas se da el diálogo de saberes, el establecimiento de relaciones de intercambio e interacción de ideas, opiniones, informaciones,

experiencias, en el contexto de una realidad social que es percibida de determinada manera por los diferentes sujetos.

Esto así porque "toda persona posee un saber, un conocimiento básico, una capacidad de entender y asimilar las cosas, la realidad, la vida, fruto de las experiencias, de los medios de comunicación y de su relación con los demás, de las lecturas y convivencias" (Quiroga, 1990, p.35). Si asumimos que la construcción de conocimiento es un proceso social e histórico que se realiza a través de la interacción social, el diálogo de saberes se nos presenta como una práctica social mediante la cual se da una toma de posición del sujeto, portador de saberes "frente a sí mismo y al saber de los demás". Este diálogo posibilita así conjugar el saber del contexto socio-cultural y el saber elaborado.

La práctica del diálogo de saberes emerge como intercomunicación que recupera al sujeto y niega su cosificación, su adoctrinamiento y todo tipo de ejercicio del poder-saber que busca sometimiento. Este diálogo, así entendido, es una práctica social fundamental en los procesos de construcción de sujetos y de construcción de la Democracia. (Ghiso, 1993)

A través del diálogo de saberes el sujeto va confrontado sus conocimientos y se va apropiando de los conocimientos y saberes presentes en su contexto sociocultural.

En la práctica del mismo se da la posibilidad de "construir conocimientos en torno a un problema. Es pasar de la enseñanza a la comprensión, de la opinión al conocimiento". (Ghiso, 1993)

El diálogo de saberes en la práctica educativa requiere llevar a cabo:

- El intercambio de experiencias entre quienes participan en el proceso educativo.
- La problematización de las experiencias.
- El análisis y la reconstrucción vía la síntesis de los planteamientos y señalamientos expuestos.

Estos tres momentos permiten crear y socializar los conocimientos de quienes participan en un proceso educativo.

El proceso educativo al dar apertura al diálogo de saberes reconoce los conocimientos previos que posee quien participa en dicho proceso; reconoce el intercambio de diferentes expresiones del saber: el saber elaborado, el saber propio del contexto socio-cultural que el sujeto ha ido asumiendo, así como la producción, reelaboración y construcción de conocimiento por parte del ser humano que realiza un proceso de desarrollo y educación.

A través de la experiencia del Centro Poveda se procura establecer condiciones que permitan el diálogo de saberes como punto de partida y de llegada, de una estrategia para desarrollar alternativas pedagógicas que articulen las intuiciones de la educación popular, en la educación formal.

5.1.3 Gestión y organización democráticas

Una gestión y organización democrática de la escuela deberá expresar las siguientes características, entre otras:

- Descentralización y participación
- Capacidad de debate y negociación
- Gestión democrática del conocimiento
- Información
- Corresponsabilidad

Descentralización y participación

Descentralización y participación hacen referencia a la toma de decisión, lo que implica el ejercicio del poder. Se trata entonces de que la toma de decisión, el ejercicio del poder, no se encuentre "centralizado" en unos pocos, sino que, haya la mayor participación posible en el

diagnóstico, la elaboración, la ejecución, administración-control y evaluación de los proyectos y propuestas. Se desarrolla así uno de los elementos centrales del carácter democrático de la gestión: la participación de los afectados en la resolución de sus propios problemas.

Esto implica el desarrollo creativo de estructuras y procesos institucionalizados de participación que favorezcan la descentralización en todos los ámbitos. De esta manera se coopera en la socialización de las personas e instituciones en la participación y se coadyuva a la eliminación de la centralización existente en el sistema escolar, y en el país. A la vez que se posibilitan los procesos de constitución de sujetos.

La capacidad de debate y negociación

Se trata de que en la gestión el debate respetuoso sea una constante. La capacidad de debate es aquí entendida como la posibilidad de presentación argumentada de posiciones o puntos de vista con respecto a cuestiones específicas. En este sentido, el debate es uno de los medios útiles para clarificar situaciones y confrontar posiciones de manera que se puedan producir acuerdos que hagan posible la acción conjunta. Este deberá ser uno de los propósitos principales de esta práctica que conduce a evitar la polarización de los/las participantes.

Para poder desarrollar el debate es necesario un clima de corresponsabilidad y libertad institucional de manera que todas y todos tengan y sientan la certeza de que la participación en el mismo, el planteamiento de una posición específica o la coincidencia con una de las existentes en el proceso de discusión, es responsabilidad y compromiso de todos y cada uno, en un clima de apertura que les garantiza que no le acarrearán consecuencias institucionales negativas ulteriores.

En la medida en que el debate se orienta a la producción de acuerdos para la acción implica la disposición de cada uno/a de los y las participantes a reconocer -cuando así sea- lo razonable de la posición de los otros/as y a transformar la suya en base a una argumentación adecuada. En este sentido la capacidad de debate se vincula a la capacidad de negociación entendida como procedimiento de generación de consenso.

La negociación no supone necesariamente la eliminación de las diferencias, sino, la producción colectiva de puntos de vista y posiciones que puedan expresar la voluntad del colectivo en una oportunidad específica.

Gestión democrática del conocimiento

La gestión democrática del conocimiento implica, por una parte, la capacidad de los actores del proceso educativo de tener información acerca de qué y para qué conocen, de manera que el proceso de aprendizaje no les resulte extraño ni lejano. Esto deberá favorecer la capacidad de trasladar a situaciones nuevas los saberes nuevos incorporados.

Implica también la participación de las/os agentes educativos en la decisión de qué conocer y cómo hacerlo de manera que se involucren corresponsablemente en el proceso.

Por otra parte, una gestión democrática del conocimiento favorece una actitud crítica y respetuosa de la diversidad de los saberes en la medida en que ayuda a su ubicación en el nivel de explicación de la realidad que le es pertinente. Al mismo tiempo, este tipo de gestión se esfuerza en clarificar el carácter de producto de los diversos saberes y las condiciones en las cuales estos se producen, coadyuvando a una actitud abierta y plural.

Información

La información es una característica imprescindible, ya que la participación pertinente se imposibilita a causa del desconocimiento. Deberán asegurarse canales adecuados de información de los actores del proceso educativo.

Por otra parte, la información es elemento esencial para asegurar la transparencia de la gestión. Por transparencia se entiende la disponibilidad, a través de los canales institucionales, de la información necesaria acerca del por qué, para qué y cómo de la gestión institucional. Una

gestión poco transparente generalmente oculta el ejercicio de un poder centralizado y pone en cuestión la validez de los propósitos en función de los cuales se ejerce.

Corresponsabilidad

Propiciar en los sujetos educativos el sentido de pertenencia a un proyecto, percibirse así misma/o comprometidas/os en las tareas o acciones que realizan, de las actividades que emprende. Esta percepción estimula el desarrollo de su capacidad propositiva y creativa para el desarrollo de una gestión democrática de proyectos e instituciones educativas.

La gestión democrática del proceso educativo es una condición necesaria para la realización de un proceso pedagógico que se oriente de manera eficaz hacia la conformación de sujetos democráticos. Esto es así en razón de que la realización de procesos institucionales efectivamente democráticos es sin duda una de las principales maneras de comunicar valores, actitudes y prácticas democráticas. Así mismo, procesos de constitución de sujetos democráticos sin pasar por una gestión democrática constituyen una contradicción práctica cuyas consecuencias deberán hacerse presente en el proceso educativo. Por demás, al afirmar la conveniencia de una gestión realmente democrática ello incluye la convicción de que la gestión de ese tipo permite también hacer más eficiente el proceso pedagógico y el uso de los recursos institucionales al incentivar la participación y la creatividad de todas y todos. Esto puede producir un conjunto crítico suficiente para la formulación de propuestas novedosas y posibles en orden al mejoramiento de la propia escuela y la comunidad.

La incorporación de este eje, se nutre, por una parte, de la sociología de la vida cotidiana (Heller, 1994) que recupera el espacio cotidiano como lugar de construcción de nuevas relaciones, actitudes y valores, de conocimientos, explicaciones y representaciones de la realidad. Desde esta perspectiva, la escuela debe ser considerada como uno de los espacios donde ocurren esas construcciones. En ella, de manera intencionada, se realiza una interacción social y creación cultural que afirma proyectos sociales concretos. Por tanto, la escuela es asumida como espacio de socialización que orienta una manera de ser ciudadanos/as y sujeto personal-social.

Por otra parte, la cuestión de la educación ciudadana ha tomado fuerza últimamente en América Latina y el Caribe. La ciudadanización ha sido abordada como alternativa incluyente de las mayorías excluidas hasta el presente, y su posibilidad de construcción histórica, como elemento central de la construcción democrática, encuentra en la educación una condición necesaria tal cual lo señala Canivez:

Nosotros pensamos que la construcción de una ciudadanía activa capaz de constituirse en sujeto de una democracia real, requiere de una educación de la facultad de pensar críticamente, pues la competencia principal del ciudadano y la ciudadana debe ser la de pensar, de traspasar la mera lógica de los intereses individuales y acceder a puntos de vista universales que le permitan encarar comunicativamente y políticamente los problemas de la comunidad y de la sociedad con sentido social crítico y autónomo, identificando intereses, necesidades, conflictos, identidades, alianzas. Tal es un ciudadano o ciudadana sujeto. (Canivez, 1991)

Al referirnos a la gestión democrática pensamos en la constitución de sujetos con capacidad para establecer relaciones que expresen y permitan visualizar en el nivel micro del aula y la escuela maneras de organizar procesos, acciones, realizadoras de solidaridad y participación orientadas hacia la defensa de la vida personal y colectiva. Sujetos cuya forma de hacer sea un aprendizaje de procedimientos democráticos en los cuales, las preguntas son consideradas como una búsqueda del para qué; el diálogo y el debate como una manera de construir el consenso, y el respeto a los puntos de vista diferentes constituye un estilo de acercamiento a la verdad que se construye con lo diverso, en el conflicto y lo aparentemente excluyente. (Henríquez, 1993, p.3)

La transformación de la gestión hacia formas democráticas implica también una modificación significativa de la comprensión y el ejercicio del poder y la autoridad que deberán ser permanentemente criticados y reformulados desde la perspectiva del servicio a la vida. En ella lo importante es la capacidad de la autoridad para la creación de condiciones en las cuales los propios individuos se constituyan en sujetos que construyen colectivamente las soluciones a sus propias carencias. Por esta vía los sujetos se desenvuelven en condiciones propicias para el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Esta manera de proceder democrática tiene a la base unas actitudes y valores que expresan un estilo nuevo de organizar las relaciones tanto en la vida privada como en la pública, y que apunta a una propuesta de organización social sustentada en principios éticos del tipo de los antes mencionados.

Para el Centro Poveda, la gestión democrática de la escuela hace referencia a tres aspectos del proceso educativo:

- El proceso de aprendizaje en el salón de clase
- El proceso de conducción del plantel educativo
- El proceso de interacción escuela-comunidad

A continuación ampliamos cada uno de estos aspectos.

El proceso de aprendizaje en el aula

Esta dimensión de gestión atiende a la relación que se construye en el aula entre profesoras/es-alumnas/os y de éstos con el conocimiento. En el apartado dedicado a la construcción de conocimiento se aborda más este aspecto fundamental, aquí lo importante es entender que el mismo proceso constructivo -que asume el diálogo de saberes y parte de los conocimientos previos- además de propiciar un mejor proceso de aprendizaje, expresa prácticamente actitudes de respeto a la diferencia, tolerancia, disposición del diálogo que son fundamentales para el desarrollo de una vida democrática y una gestión democrática del conocimiento. En esta forma de proceder, entre otras cosas, no se constituye al otro "en ignorante", sino, en portador de aprendizajes, con otros saberes también válidos y legítimos.

Para llevar a cabo este proceso el maestro o maestra privilegiaría todas aquellas metodologías y estrategias que parten de los conocimientos de los estudiantes, de sus intereses, de su natural actitud de búsqueda, indagación, descubrimiento, elaboración de proyectos, planes

de trabajo en los cuales maestras/os y estudiantes asumen tareas de responsabilidad personal y corresponsabilidad colectiva.

La conducción del plantel educativo

De igual manera la conducción adecuada del plantel educativo debe ser asumida como una responsabilidad compartida por todos y todas, sin que esto signifique una supervisión de funciones que no tendría ningún sentido y provocaría probablemente altos niveles de ineficiencia. De lo que se trata es de que cada sector participante en el proceso educativo participe también, en función de sus condiciones específicas, en la conducción de todo el proceso institucional.

Para estos fines es imprescindible, como ya se ha indicado, que toda la organización del centro sea democrática y su organización sea una construcción colectiva en permanente revisión y adecuación, la flexibilidad sería una práctica vivida por todos los sujetos de la acción educativa y un aprendizaje de cómo propiciar estructuras democráticas que toman en cuenta las necesidades y por tanto están sujetas a permanente cambio.

Estas estructuras tenderían a favorecer el que cada persona tenga un espacio claro y definido en la marcha global del centro, con sus niveles de autonomía y libertad y con la posibilidad de compartir las responsabilidades con otros, mediante equipos flexibles que intercambian comunicación y trabajos. La organización del centro en esta perspectiva distribuye los tiempos, los espacios y las responsabilidades en el seguimiento de los procesos vividos por el conjunto y en las diferentes instancias, también de manera flexible. (Sedano y Pérez, 1992)

En la organización democrática del centro, las relaciones de poder estarían marcadas por la participación corresponsable. El diálogo para la toma de decisiones se extendería a la comunidad de manera que la escuela no se agote en sí misma y esté abierta a atender las demandas de la propia comunidad dentro de los procesos educativos previstos, con una información fluida hacia la comunidad educativa de manera que se pueda intervenir con

conocimiento de causa. Evidentemente, esto implica la existencia de espacios en los cuales se realice esta participación de manera institucional. Las relaciones de poder también tenderían a producir un ambiente de horizontalidad respetuoso que favorecería el propio proceso de aprendizaje en el sentido más amplio posible. (Henríquez, 1993, p.4)

La interacción escuela-comunidad

Parte esencial de una gestión democrática es la relación que se establece entre escuela y comunidad. Interacción fundamental para la construcción de un nuevo modelo de escuela y de las concepciones de educación escolarizada. La comunidad se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo del proceso educativo. Los contenidos, mediaciones necesarias del proceso de aprendizaje, son tomados de la vida de la comunidad, con sus problemas, necesidades, historia, cultura, instituciones e instancias organizativas.

Esta manera de trabajar los contenidos derivaría en un mayor conocimiento de la comunidad, en una mejor comprensión de sus necesidades, problemas y conflictos lo que favorecería la capacitación para la participación en ella. (Bartolomé, 1979, pp.31ss)

Se trata además de que la comunidad, a través de sus organizaciones pueda tener en el nivel de su competencia, una palabra que decir acerca del proceso escolar. Esta participación real de la comunidad en la vida escolar es una manera concreta de educarse toda la comunidad en prácticas democráticas. La escuela y las organizaciones deberían generar y procesos a través de los cuales se realice esta interacción.

Otra dimensión de esta interacción escuela-comunidad se establece a través del estilo organizativo que la escuela promueva apoyado en la participación y en estructuras flexibles, de corresponsabilidad de apertura al diálogo de consenso para la toma de decisiones; las cuales revierten en prácticas democráticas al interior de la escuela que podrían servir de referentes organizativos a aquellas instancias de la comunidad interesadas en prácticas democráticas participativas.

5.2 La escuela y la constitución de sujetos críticos

El trabajo del Centro Poveda se propone la constitución de sujetos críticos, participativos, responsables, libres y conscientes de la realidad en donde viven. La constitución de sujetos críticos la entiende a través de propuestas curriculares que apuestan por un currículo contextualizado, que parte del mundo experiencial no sólo de estudiantes, si no de maestras, maestros y los agentes sociales que están en interacción con la comunidad educativa para transformarla.

La propuesta se centra en los aportes que desde la escuela se hace a la construcción de sujetos para la convivencia democrática. (Henríquez, 1989)

Una escuela centrada en responder a las demandas didácticas – pedagógica, que ignora los desafíos del contexto social, una escuela pedagogicista, de espaldas a la realidad de pobreza, dicha propuesta no conduce a educar respecto a la construcción de un proyecto de sociedad que asegure la vida digna de esas mayorías.

Una escuela para constituir sujetos tendría que incorporar una propuesta orientada a la transformación cultural, en función de fortalecer ciudadanas/os para la convivencia democrática. Esto se construye en el ejercicio democrático, empezando por acercarse a la realidad, conociendo sus conflictos y problemas de exclusión e injusticia.

El contraste de la realidad presente con los postulados democráticos propiciaría - y es nuestra experiencia - en las y los estudiantes, actitudes y valores de responsabilidad social, de exigencias de trabajar para transformar la realidad, que aparece como contradictoria con los principios que sustenta. La defensa del derecho a la vida para todas y todos, surge como principio ético que compromete en la acción y asume la suerte de los otros y otras como responsabilidad personal y social. (Henríquez, 2014)

Una cultura democrática no se construye en solitario, sino en solidaridad. Esta perspectiva de búsqueda colectiva posibilita ir desterrando providencialismos, autosuficiencias y caudillismos, sustituyéndolos por estrategias de soluciones a los problemas.

Afirma Henríquez que la educación que parte de la realidad no enajena, sino que propicia el compromiso en el espacio del aula, la familia y la comunidad; despierta en estudiantes pistas de trabajo, con otros y otras, mejora sus relaciones, y descubre además la necesidad de la organización para participar en la toma de decisiones que afectan a grupos y colectividades desde el espacio del salón de clases hasta el espacio de la comunidad local.

De esta manera, la constitución de sujetos democráticos no se da solamente en el momento de participar activamente en el escenario público para expresarse como tal. Su construcción es un proceso continuo y dinámico que requiere de prácticas, en las cuales se han ido validando las posibilidades de tomar en cuenta lo cotidiano, aprendiendo a solucionar necesidades sencillas, hasta llegar a respuestas de problemáticas mayores.

La participación ciudadana, en la requerida comunidad, amplía aprendizajes anteriores que le vienen dados de su referente democrático: toma de decisiones, gestión en la organización en función de la libertad y el derecho del conjunto. Es en la asunción de este proceso previo donde se encuentra uno de los desafíos más importantes de una Propuesta de Educación Alternativa en la realidad dominicana actual.

Algunas estrategias que muestran aspectos claves para la estructuración de una propuesta de formación de sujetos democráticos desde la escuela. Estas estrategias se refieren a:

- La articulación entre trabajo pedagógico y trabajo social; entre sentido - métodos - procedimientos. Los procesos culturales apuntan a las concepciones de los sujetos, a las actitudes, valoraciones y a pequeños y grandes proyectos que dan sentido a la vida y a las relaciones.
- Otro grupo de estrategias, corresponde a la sistematización y permanente revisión crítica de la práctica, que pueda identificar la orientación del trabajo. La formación de sujetos democráticos ha de ser producto de un proceso intencional sistemático que permita ir

verificando si la práctica apunta, además de los procesos educativos, a procesos sociales globales que relacionan lo pedagógico con lo social.

- La aprehensión de un estilo democrático de trabajo supone una práctica descentralizada en las relaciones educador, educadora - educando, unas relaciones igualitarias en sustitución de estilos autoritarios, el fortalecimiento de la participación co-responsable en lugar de la imposición y manipulación. Asumir las diferencias como parte del pluralismo social y expresión de la originalidad de cada persona y de la necesidad de prácticas complementarias.
- El desarrollo de la capacidad propositiva. La construcción de un sujeto democrático implica, además de valoraciones, actitudes críticas y de procesos, la capacidad de dar respuestas a las demandas, desde procedimientos que desarrollan una capacidad de hacer propositiva. Conlleva también la capacidad de producir con relación a las demandas tomadas estas desde una perspectiva integral, que abarca: lo material, lo simbólico, lo político, lo personal - afectivo, el conocimiento teórico y el sentido.

Tal capacidad propositiva está ligada íntimamente a la amplitud del poder de los sujetos excluidos, y por lo tanto de la sociedad civil. Implica además, el estudio crítico de las leyes que norman la vida cotidiana, el espacio de la escuela y capacita a su vez para afirmar y defender leyes que garantizan la libertad y el derecho del conjunto social y favorece elaborar otras nuevas.

Esta perspectiva imprime una actitud ética - política, en el proceso de aprendizaje que capacita y genera la necesidad, mejor dicho, la responsabilidad de realizar acciones en el medio social en el que se está situado.

- Escuela y entorno natural

La dimensión de la realidad natural y medio ambiental es considerada imprescindible para el nivel escolar. No solo por lo que configura el entorno natural (territorio, paisaje) a la persona, sino también por la fuente de conocimientos que la naturaleza ofrece.

5.3 Un currículo para la sociedad que queremos

Afirma Argentina Henríquez que el currículo debe responder a la pregunta: ¿Qué sociedad queremos? Esto es así, porque la educación en la escuela es una intervención social intencionada, orientada a la formación de los sujetos como personas, entendidos en su interacción con las y los otras/os y por tanto orientada a la formación de ciudadanas y ciudadanos. (Henríquez, 1998)

Aunque el currículo, como propuesta educativa o plan de estudio, tradicionalmente debe responder a las preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, tal como plantea César Coll (1996), amparados en estas preguntas está el proyecto social que cada país se propone.

Afirma Argentina Henríquez, además, que a toda propuesta curricular le precede un proyecto de sociedad que da sentido a dicha propuesta. Toda propuesta curricular tiene detrás una dimensión pedagógica, antropológica, epistemológica, cultural, política y económica. Estas intenciones educativas deben ser construidas de forma participativa, afirma que los y las educadores/as, estudiantes, planificadores/as, responsables educativos y la sociedad civil expresadas en sus instancias organizadas, son los responsables de garantizar a los y las estudiantes las experiencias que consideren necesarias para su desarrollo como personas y como ciudadanas/os. Al tiempo que señala que la educación en la escuela es una de las formas para lograr el desarrollo personal y social, pero no es la única. (Henríquez, 1998)

El currículo "no es sólo" un plan de áreas del conocimiento tecnológicamente estructurado. Se concibe más bien como una propuesta dentro de la cual hay que resolver los problemas concretos que las situaciones educativas demandan. Por tanto, una nueva concepción curricular se entiende como una orientación para articular lo que realmente sucede en la práctica con los principios con los aprendizajes que han de incorporar las y los estudiantes, con las apropiaciones de principios por parte del centro educativo, y de la sociedad. (Henríquez, 1995, p.16)

¿Cuáles son los pasos centrales de un proceso de elaboración de intenciones? El Centro Poveda los resume en cinco pasos:

- 1) La selección de intenciones. ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Qué tipo de ciudadanas/os aspiramos a formar? ¿Cómo atender las dimensiones de la persona para que alcance su desarrollo? ¿Cómo organizar las estrategias pedagógicas que garanticen procesos realmente educativos?
- 2) Explicitar las intenciones formuladas en pretensiones y objetivos que atiendan todas las dimensiones de los procesos educativos escolares y expresen de forma clara las repercusiones esperadas (aspectos sociales, culturales, pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, políticos).
- 3) Secuenciar las intenciones, dando coherencia interna y externa a las mediaciones, para asegurar el logro de las mismas por los y las estudiantes.
- 4) Tomar las decisiones administrativas que harán posible la implementación de las intenciones a nivel macro - micro, desde la reorientación de las políticas educativas hasta las nuevas propuestas pedagógicas que orientarán los procesos del aula.
- 5) Establecer un sistema para evaluar posteriormente el impacto de las intenciones en su extensión y profundidad. Coherencia entre los elementos cualitativos, de manera que la calidad de la educación alcance a todas y todos y no sea sólo una posibilidad para una minoría.

En su reflexión sobre el Currículo, el Centro Poveda plantea que la mayor problemática es lograr la coherencia entre la teoría de los principios y los criterios con la práctica. Señala que ha constatado la distancia existente entre las finalidades expresadas o el "para qué", el "cómo hacer" o los procedimientos empleados y la práctica misma o procesos de aprendizaje realizados. Afirma que "[...] Es más simple y menos problemático reducir el currículo a los contenidos y olvidar los principios que fueron formulados en razón de las necesidades o problemas,

aspiraciones o utopías que le dieron origen, las actitudes y valores que había que propiciar y los procedimientos necesarios para hacerlo realidad”.

El currículo debe pensarse como un proceso de investigación, de manera que se realicen tanteos experimentales en relación a los procedimientos más adecuados para realizar un proceso que permita aprender conociendo el sentido de lo que aprenden y aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Esto es así porque el currículo se realiza en situaciones concretas. El currículo es una propuesta situada, que reclama de manera permanente la reflexión de los grupos de profesoras/es, de estudiantes, de padres, madres de los centros educativos; es decir, de todas las instancias, de la comunidad organizada, para llenar de significado y sentido el trabajo escolar. (Henríquez, 1995, p.16)

Referentes teóricos en la concepción de currículo del Centro Poveda

Desde que inicia sus trabajos el Centro Poveda (1985), orienta sus asesorías a escuelas y maestras/os hacia la elaboración de una propuesta curricular flexible y abierta, apoyada en los aportes de las actuales teorías del currículo (siguiendo a autores como Kemmis Elliot, Stenhouse) y del aprendizaje (siguiendo a autores como Ausubel, Bruner), los aportes de la Psicogenética (Piaget) y la psicología del desarrollo (Vigotsky), así como las reflexiones últimas de la pedagogía crítica.

Estos autores cambian con sus investigaciones las concepciones sobre el modo como aprenden las personas. Piaget y Vigotsky afirman que la adquisición del conocimiento supone una reconstrucción, reinvertir en cierto modo, los conocimientos a partir de las resistencias que el medio natural y social presentan. Por lo tanto, la construcción de nuevos conocimientos es una actividad interna del pensamiento que requiere la participación activa de los sujetos. (Henríquez, 1995, pp.16-17)

Es desde esta participación que el sujeto construye esquemas mentales, categorías, representaciones de la realidad y explicaciones de la misma que le permiten elaborar criterios nuevos a partir de conocimientos anteriores donde el contexto sociocultural, la experiencia, la

herencia y la maduración actúan sobre los nuevos saberes transformándolos y asimilándolos en estructuras mentales de significado y sentido.

En esta perspectiva de construcción del conocimiento, los contenidos del currículo van más allá de simples o complejas informaciones sin sentido. La dimensión crítica del currículo recupera el conocimiento en su dinámica de sentido, procedimental y valorativa. Ofrece además, criterios, datos y conceptos, para aprender los conocimientos específicos en ciencia, historia, matemáticas o cualquier área del saber.

Afirma el Centro Poveda que, si el currículo no es lo que se reglamenta sino lo que se hace, sus principios, han de posibilitar entrar en diálogo con el conocimiento de estudiantes, con sus preguntas sobre el presente desarrollando así su capacidad de pensar y solucionar problemas. La visión crítica del currículo, parte de las experiencias culturales e históricas de las y los estudiantes respondiendo desde las áreas sus preguntas fundamentales el para qué, el qué y el cómo.

El "para que" responde a los principios que expresan la justificación del currículo, la intención o finalidad que deben ser atendidas y entendidas de manera flexible y abiertas a la crítica permanente. En relación "al que" y "al como" el currículo, ha de mirarse como un proyecto de trabajo con los principios para la selección de contenidos, estrategias de aprendizajes, que orientan como aprenderlos; que secuencia han de tener y en qué principios apoyarse para diagnosticar los puntos fuertes y débiles de las y los estudiantes (teniendo en consideración sus niveles de desarrollo).

También el currículo ha de ofrecer criterios para evaluar la práctica de profesores y estudiantes, así como los procesos que favorecen esta:

- Principios para evaluar sus progresos (profesoras/es y estudiantes).
- Criterios sobre la diversidad de situaciones o contextos que han de ser contemplados (zona fronteriza, cafetalera, de marginalidad, etc.).

- Informaciones sobre las causas de variaciones en las y los alumnas/os, las diferencias de contextos y los efectos que estos provocan.

Desde una perspectiva Pedagógica, “[...] se considera al maestro y a la maestra como sujetos que se construyen. El currículo contiene propuestas o principios pedagógicos que orientan la práctica de maestras y maestros, la práctica global del Sistema Educativo – Diseño Curricular Base; también orienta el Proyecto de Escuela - Diseño Curricular de Centro, y el nivel de concreción último y fundamental es el Proyecto de Aula”. (Henríquez, 1995, p.18)

Experiencias educativas necesarias para la calidad de la propuesta curricular

En Centro Poveda está convencido de que la calidad de una propuesta curricular descansa en las experiencias educativas que la maestra y el maestro son capaces de poner en práctica en el salón de clases, siempre que la práctica sea considerada por el docente como un espacio de investigación de las actividades que mejor han de realizar las y los estudiantes y de su propia acción educativa, organizando el aprendizaje de contenidos como posibilidad de descubrimiento, de resolución de problemas o de investigación.

Siguiendo a Lawrance Stenhouse (1984), quien a su vez cita a J. D. Rath (1971), describen lo que pudiera ser considerado como los principios de valoración de las actividades curriculares. Veamos: (Henríquez, 1995, p.18)

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a las niñas y los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opiniones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.

4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que las niñas y los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niñas y niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente - y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos de los estudiantes.

Esta perspectiva curricular no solo centrada en objetivos (determina con anterioridad todo lo que ha de hacer el y la estudiante), sino en procesos de investigación y proyectos, cambia el rol del y la profesor/a que se convierte en un suscitador de preguntas, de indagación, de descubrimiento y en un investigador de su práctica, incorporando a su hacer en el aula, una

dimensión reflexiva que le responsabiliza de su trabajo y lo convierte en protagonista junto con las y los alumnos/os de la actividad del aula y de la escuela al pensar lo qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace. (Henríquez, 1995, p.19)

Currículo, organización y gestión participativa

La acción educativa en la escuela debe partir del aprendizaje de los problemas que tienen estudiantes y a partir de ellos organizar procesos, construir conocimientos que favorecen autonomía, para aprender a pensar, hacer mejor sus trabajos, y ve prolongada su acción en el espacio de la familia y la comunidad, integrando las necesidades y experiencias de vida a la experiencia escolar.

Esta manera de trabajar el currículo posibilita que los valores, los conocimientos de la escuela se extiendan a la vida familiar y comunitaria, en tanto el énfasis del proceso de aprender consiste en no hacer rupturas con la vida.

La escuela es percibida como un escenario de aprendizaje de la participación de adquisición de nuevos conocimientos de la realidad presente y otras realidades que nos permiten comprender mejor la nuestra. Este aprendizaje además orienta las formas de organizarse, de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y cumplirlas, de respetar acuerdos, de utilizar fuera de la escuela, todo cuanto en ella aprende.

La escuela está llamada a romper sus muros, alegoría a las paredes que cercan la escuela, propiciando proyectos de investigación donde la autonomía de estudiantes y maestros/as se pone en práctica, institucionalizando la participación como manera de aprender y la autonomía como ejercicio de libertad responsable que permite la apropiación de un estilo democrático de aprender.

Los procedimientos de resolución de problemas, de preguntas pedagógicas, tienen un lugar privilegiado en el currículo que pretende educar la capacidad de pensar. Como propuesta de trabajo, el Centro Poveda plantea el currículo investigativo, experiencia que inició

desarrollando en algunas escuelas a través de pequeños proyectos, y que marcaron la pauta para la actualización curricular de la República Dominicana (2013-2015) incorporando la estrategia de proyectos como fundamental para el trabajo en y desde la escuela.

5.4 Principios que sustentan la estrategia investigativa desde una perspectiva crítica y transformadora

La estrategia investigativa del Centro Poveda, desde una perspectiva crítica y transformadora, para cambiar la cara de la escuela, ha estado sustentada en dos pilares.

Un primer pilar está orientado al trabajo con los adultos, los maestros y las maestras del centro educativo. Es la etapa en que se utiliza el triple diagnóstico como herramienta para el autodiagnóstico del centro educativo a partir del análisis del contexto, las concepciones y prácticas, teniendo como referente triada: práctica-teoría-práctica.

El segundo pilar está orientado al trabajo con las niñas y los niños, las/os estudiantes. Es la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Ambos pilares son concebidos como mediaciones para la constitución de subjetividades desde la escuela.

5.4.1 El Triple diagnóstico. La constitución de subjetividades a partir de la reflexión de la práctica docente

El triple diagnóstico es una de las herramientas de trabajo utilizada por el Centro Poveda para provocar el conocimiento de la realidad en tres dimensiones: concepciones, contexto y prácticas. A partir del análisis de coherencia entre las tres dimensiones se proyectan los cambios que se entienden necesarios para una práctica transformadora.

Una de las críticas más reiteradas a la escuela es la separación entre realidad y vida, entre discurso y práctica. El diagnóstico tridimensional pretende hacer rupturas con esta vieja tradición escolar, acercando la escuela a la realidad, de manera que los problemas de la familia, la comunidad, el país, se conviertan en el primer libro de texto, en punto de partida para los aprendizajes. Su realización se constituye en un aprendizaje de la estrategia de hacer diagnóstico participativo y en profundidad, de recuperar el protagonismo docente en la tarea de pensar la práctica, de conocer todo lo que incide en la acción educativa que no siempre está presente y de constituir a los/as estudiantes en protagonistas de los procesos educativos y en investigadores en búsqueda de la incidencia social de la educación. (Henríquez, 2013)

De esta forma estaríamos deconstruyendo una práctica unidimensional de reglas, normas y acción educativa sin clara direccionalidad, y avanzando en la transformación de la escuela hacia espacios de educación para aprender a aprender de forma diferente de saber, de convivir y, organizarse como espacio de formación social. (Giroux, 1997, p.54)

El diagnóstico tridimensional es un instrumento sencillo, flexible, abierto que permite acercarse a la realidad en perspectiva transformadora, conocer mejor la práctica y descubrir las reales finalidades que se buscan en la acción educativa. (Jara, 1988)

El presente acápite ha sido reconstruido a partir de la lectura de algunos escritos del Centro Poveda, especialmente los de Argentina Henríquez (Henríquez, s/f), Marcos Villamán y Consuelo Gimeno (1995). Siguiendo la metodología de la sistematización, luego de reconstruido el documento, se desarrollan las conversaciones en torno al tema con los principales creadores del proceso.

La estrategia diagnóstica del Centro Poveda está inspirada en una relectura crítica de la propuesta metodológica dialéctica de la educación popular creada por el Grupo Alforja, contextualizada en el espacio de la escuela a partir de la hipótesis de que las fronteras creadas entre la educación formal y la educación popular se diluyen cuando lo que guía la acción educativa es el sentido pedagógico y social y su mirada crítica, problematizadora, a todos los

elementos fundamentales de una propuesta educativa: principios, propósitos, valores, habilidades y competencias, conocimientos, metodología, estrategias, gestión, evaluación. (Henríquez, 2013)

Para el Centro Poveda, el análisis de la realidad socio- educativa a través del diagnóstico tridimensional, es fundamental para iniciar cualquier programa educativo, en tal sentido se extiende a todos los momentos de la acción educativa y debe ser realizado por todos los sujetos: docentes, estudiantes, madres, padres y la comunidad organizada, con la finalidad de establecer una clara articulación transformadora de la escuela, comunidad, sociedad.

Propósitos del triple diagnóstico

El triple diagnóstico tiene como propósitos:

- Iniciar en la práctica del autodiagnóstico de la acción educativa y el auto-descubrimiento de los propósitos que cada escuela y cada maestro/a busca en la acción socioeducativa que realiza.
- Mirar críticamente la realidad, tomando distancia del contexto o entorno significativo en el que se realiza la acción socio-educativa, analizando situaciones y hechos de la comunidad, identificando conflictos, problemas, así como las fuerzas de cambio y de resistencia que ocurren en la comunidad, de tal manera que puedan servir de base a estrategias y acciones transformadoras.
- Propiciar una mirada reflexiva a las prácticas socioeducativas con la finalidad de impulsar transformaciones en las concepciones y una relación creativa e innovadora entre aula y realidad, entre la escuela y la comunidad.
- Propiciar que docentes y escuelas se apropien de herramientas teóricas-metodológicas que les permitan acciones socioeducativas colaborativas, de equipo y un ejercicio ciudadano corresponsable con el cambio en la vida cotidiana.

Criterios para la aplicación del triple diagnóstico

Para el desarrollo del triple diagnóstico se consideran los siguientes criterios:

- Participativo. Propicia la construcción compartida, el trabajo en equipo y colaborativo. De igual modo los talleres ponen la base para la interacción múltiple, desarrolla la capacidad de comunicación, de escucha, de respeto a las opiniones de los demás, de comprensión de los mensajes.
- Crítico. Desarrolla la capacidad de preguntarse, cuestionar, juzgar hechos y situaciones. Desarrollo de una cultura reflexiva que le permite, tomar posición ante los hechos y experiencias, relacionadas con el proceso que realiza (problematización). Ejercicio en la construcción de interpretación, argumentación, decisiones compartidas, construcción de consensos.
- Integral. Toma en cuenta las diferentes dimensiones y aspectos en los procesos y las acciones trabajándolas de manera coherente no fragmentada. Articula lo pedagógico, social, económico y político.
- Equitativo. Busca que cada cual aporte lo mejor de sí mismo, el reconocimiento y la aplicación de los derechos y responsabilidades de los sujetos y de las instituciones.
- Reflexivo. Uso de técnicas auto-reflexivas y reflexivas diversas que evidencian las múltiples mediaciones del conocimiento, su construcción social, que permite superar dogmatismo en concepciones a la vez que las redimensiona en su perspectiva democrática, ético-valorativa, científica y política.

El triple diagnóstico se realiza utilizando la estrategia de taller como mediación de construcción de conocimiento. Incorpora a todas/os como protagonistas, con momentos para trabajo individual, grupal y colectivo. Se desarrolla desde la perspectiva de la metodología de la

formación de la conciencia crítica, con sus tres dimensiones: ética-valorativa, cognitiva-científica, política.

Los cuatro momentos del triple diagnóstico: concepciones, contexto, prácticas, análisis de coherencia y reformulación.

El triple diagnóstico supone la realización de tres diagnósticos y un análisis de coherencia para la reformulación de las prácticas. En ese sentido tiene cuatro momentos. Los tres diagnósticos no tienen una jerarquía, pero para el proceso educativo se sugiere iniciar por las concepciones. Veamos.

1. Diagnóstico de las concepciones educativas

El punto de entrada al diagnóstico tridimensional le corresponde a las concepciones que guían el trabajo educativo. En todo trabajo educativo hay unas intenciones explícitas o implícitas que son parte de las concepciones de los docentes acerca de qué es y qué debe ser la educación. Se formula en propósitos o finalidades. La importancia del diagnóstico de las concepciones radica en que posibilita la clarificación de las intencionalidades de la acción educativa.

Este diagnóstico pretende responder a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los propósitos fundamentales del trabajo educativo?

¿Qué sentido tiene mi práctica educativa?

¿Qué propósito busco alcanzar?

¿Los propósitos están orientados solo a obtener informaciones?

¿Qué perspectiva ética proponen los propósitos?

¿Los propósitos tienen una dimensión social?

Se parte de la afirmación de que toda acción educativa es una intervención intencionada, se realiza con un propósito y con instrumentos precisos para la consecución de esas intenciones. El diagnóstico de las concepciones educativas, posibilita el análisis de los propósitos formulados.

2. Diagnóstico del contexto en el que se realiza la acción educativa

El contexto se entiende como un espacio cargado de significado para un individuo o un grupo social. Es el entorno significativo en el que las personas desarrollan su vida, contiene las infraestructuras, los recursos, las costumbres y creencias que sirven de redes de comunicación entre las personas y el espacio. Estas redes de comunicación y significado son las que definen el contexto sociocultural de los grupos sociales.

Con el diagnóstico del contexto se trata de caracterizar el escenario en el que trabajan las y los participantes, se orientan las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las lógicas del grupo?

¿Cómo mira el grupo la realidad?

¿Qué fuerzas hay en el contexto que favorecen procesos educativos de cambio?

¿Cuáles fuerzas representan contradicciones y resistencias?

¿Cuáles fuerzas podemos identificar aliadas para impulsar procesos de cambio?

El diagnóstico del contexto nos permite conocer si la realidad forma parte consciente de los aprendizajes que promovemos y si los aprendizajes promovidos son válidos para las necesidades que estamos experimentando en la cotidianidad.

3. Diagnóstico de la práctica

Con este diagnóstico se trata de pensar, analizar la acción educativa que se realiza. Busca responder a las preguntas:

¿Qué hacemos?

¿Cómo lo hacemos?

¿Para qué lo hacemos?

Estas preguntas conducen al develamiento de los elementos que realmente se impulsan a través de los hechos concretos, pues se considera que la práctica es la expresión concreta de los propósitos y concepciones que realmente orientan la acción educativa. De aquí la importancia de realizar con honestidad y sin autocensuras este diagnóstico ya que él posibilita identificar las fortalezas y debilidades de la práctica.

4. Análisis de coherencia y reformulación de concepciones y prácticas

El cuarto elemento es uno de los más importantes. Es el momento de la confrontación, donde se vinculan el diagnóstico de las concepciones, la práctica y el contexto en el que ésta se desarrolla, mostrando las incoherencias y coherencias entre lo que hacemos, el cómo lo hacemos y el qué queremos hacer y cómo lo estamos haciendo.

Al hacer esta confrontación se muestra el nivel de conciencia e interpretación que sobre la realidad y sus acciones tiene el docente, la escuela, el grupo u organización. Las implicaciones y retos que salen del análisis de coherencia, guardan cierta cercanía con la técnica de la triangulación usada para el análisis de datos.

El triple diagnóstico como referente metodológico y con intencionalidad transformadora de la práctica y las concepciones, desinstala las rutinas, desnuda intencionalidades, transforma.

[...] se introducen en una dinámica “desestabilizadora”, en el mejor sentido del concepto, ya que no permite el instalarse en la rutina y remite a buscar permanentemente nuevas soluciones, junto a los demás miembros de la comunidad educativa. (Henríquez, 2013)

El punto de partida en esta propuesta metodológica es buscar el autodiagnóstico de la escuela en la realidad objetiva en la que se encuentra, de las acciones que en esa realidad realiza en orden a transformarla; y sobre el nivel de conciencia e interpretación que sobre la realidad y sus acciones tiene. Y en esta interpretación, no sólo influirán aspectos objetivos, sino también toda la carga subjetiva que de hecho se tiene.

El triple diagnóstico es considerado como el acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico que se formula como “partir de la práctica” o “partir de la realidad”, o más simplemente práctica – teoría- práctica.

5.4.2 La investigación en la escuela como estrategia de constitución de subjetividades en niñas y niños

El trabajo con problemas es un proceso complejo constituido por diversos momentos: la exploración del entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la puesta en marcha de un conjunto de actividades para su resolución, la frecuente reestructuración de las concepciones implicadas, la posible consecución de una respuesta al problema.

En Centro Poveda constató que la escuela hacía su énfasis en los contenidos de las asignaturas, que no creaba situaciones educativas o de aprendizaje, que seguía ofreciendo un saber fragmentado, que no se integraban los aprendizajes y donde se intentaba hacerlo distorsionaban la perspectiva de integralidad. Se consideraba además, que el saber es múltiple y la escuela no podría abarcarlo todo, sobre todo que la selección de contenidos no puede ser el

elemento estructurador del aprendizaje. Ante esto se plantea partir del diagnóstico, para clarificar el nivel de coherencia que existe entre las formulaciones teóricas y las prácticas, y así, estructurar el currículo a partir del diagnóstico que toma en cuenta el conjunto de la sociedad, ofreciendo un referente crítico para su construcción y desde una lectura de la realidad.

El diagnóstico del que hablamos requiere partir en el aprendizaje de lo concreto, de lo más cercano, es una estrategia de aprender. El saber cotidiano como punto de partida para una comprensión de la realidad.

Al preguntarle a una estudiante ¿Qué has aprendido en el proceso? Decía: “He aprendido a respetar a mis padres, a sacar momentos para conversar con ellos, a tratar bien a mis hermanos, a conocerme a mí misma; a hablar más con la gente, en las otras escuelas no hablaba en clase aquí me he ido soltando; hablo con los profesores y con los compañeros...”

Como podemos inferir de estas expresiones de la estudiante, que el currículo se concibe como el conjunto de las experiencias educativas que se organizan desde el espacio escolar. (Centro Poveda, 1990)

El Centro Poveda plantea la realidad como libro de texto. Aprender a mirar la realidad, analizar los fenómenos naturales y hechos sociales, reflexionar sobre lo que hacen, sobre los conflictos que surgen posibilita un saber comprensivo que sabe dar cuenta de lo que sabe. La realidad experiencial es el primer libro de lectura, el primer conocimiento que se reflexiona, se analiza y se descubre su sentido. Los contenidos del saber que no corresponden a lo cotidiano se estructuran en un saber sencillo y claro y un vocabulario adecuado a la realidad cultural y a la edad y usando en lo posible mediaciones concretas. Se descende así a profundizar en el conocimiento de las otras realidades y de otras culturas organizadas, distintas a las de procedencia.

La atención a la realidad cercana es la que posibilita al estudiante el desarrollo de una identidad consigo mismo; conciencia de sí, del entorno social y natural al que pertenece y

propicia el desarrollo de una identidad nacional que no entra en conflicto con el respeto a las otras naciones y favorece el desarrollo de una conciencia crítica.

Afirma Argentina Henríquez, que se privilegia las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza como como un recurso fundamental, como ejes integradores, en cuanto una parte del conocimiento de entorno y otra forma al estudiante en el sentido de pertenencia a una Nación (conciencia nacional), de responsabilidad social. Tradicionalmente esto se hace en la escuela a través de los héroes, grandes y solitarios personajes que aparecen como los únicos hacedores de la historia. Es muy difícil, para niño y la niña acercarse desde ahí al conocimiento de lo que es la nación y sentirse participando en ella.

Sin embargo, a medida que el niño y la niña se reconoce como parte de una familia y que se sitúa con relación a otras que le son cercanas, ve la organización de su familia, los roles que hay en ella, los derechos de sus miembros (incluido el suyo), los trabajos que realizan y como se articulan en la organización social local; analiza las relaciones (afecto, solidaridad, represión) que se dan entre ellos y con otras familias y se pregunta ¿por qué? estaremos favoreciendo que aprenda a relacionar sus problemas, con los inmediatos de su comunidad.

De esta manera tendrá una primera reflexión de los porqués o causas (sabrán analizar conductas de los grupos humanos, cómo se agrupan para solucionar sus problemas, cuales son intereses de estos...). Y podrá pasar a visualizar problemas más globales y sentirse parte de ellos. El crecimiento en la conciencia de la comunidad local en el sentido de pertenecía a ella es una condición para analizar realidades sociales más amplias, con la conciencia de ser también parte de ellas. Por aquí nos parece que hay un camino de crecimiento en orden a la identidad y la conciencia nacional mucho más realista y eficaz.

Además la reflexión sobre la situación y el medio social concreto en el que vive, hace sentir al alumna/o parte de un territorio real y de un momento histórico (tiempo, localidad) de unos grupos concretos (minorías haitianas de nuestras comunidades, trabajadores del sector informal; mujeres organizadas, partidos, jóvenes, organizaciones diversas, comunidades

cristianas en las que puede compartir o no), otras realidades lejanas, que son elementos de comparación y de profundización de su conocimiento y comprensión de la realidad. Estos referentes pueden sugerirles preguntas, propuestas y reflexiones que le posibiliten:

- Ubicar la acción colectiva de los grupos humanos dentro de las estructuras sociales, como se organizan para trabajar, cómo el hombre, la mujer transforma su medio. Y por qué todo esto es así y no de otra manera.
- Explicar que en las relaciones del hombre y la mujer con su medio natural y social va generando un conjunto de normas y jerarquías que les permiten conocer las características de una sociedad, su Estado y su Gobierno.
- Comprender que en estos espacios, la mujer y el hombre van generando respuestas culturales a las demandas del medio, (creencias, costumbres y formas de trabajar y crear), las cuales cambian a través de las generaciones, en la interacción adultos, adolescentes, jóvenes donde las y los estudiantes descubren las dinámicas de los procesos sociales y naturales y desde esas experiencias en procesos descendentes, van elaborando criterios, conceptos y procedimientos de indagación y de formas de acceder al nuevo conocimiento.

Una sociedad democrática, reclama una cultura democrática y esta se construye en el ejercicio democrático, empezando por acercarse a la realidad, conocer sus conflictos y problemas de exclusión e injusticias. De ahí que es imposible pensar una sociedad democrática sin una escuela democrática, tal como plantea Paulo Freire.

El contraste de esa realidad con los postulados democráticos podría propiciar en las y los estudiantes actitudes y valores de responsabilidad social, de exigencia de transformar la realidad, que aparece contradictoria con los principios que dice defender; en tal sentido, la defensa del derecho a la vida para todas y todos, surge como principio ético y norma de moralidad que toma en cuenta a los otros, respeta sus vidas, posibilita el desarrollo de sus posibilidades y se convierte

en una responsabilidad ética que le permite establecer relaciones solidarias, de servicio desinteresado, de diálogo para resolver los conflictos y de complementariedad en el trabajo.

La educación que parte de la realidad y la participación no enajena, propicia el compromiso con otras y otros, según relata una profesora sobre el testimonio de su estudiante: “Profesora, quiero que me enseñe materias, que me ayuden a conocer y luchar por mi país; yo no me voy de aquí, porque cuando Duarte vivía aquí teníamos muchos problemas, el no sé fue, se quedó y nos dio la independencia de los dominicanos, enseñando a muchos dominicanos a participar” (Centro Poveda, 1990). Así se expresaba una estudiante al terminar las celebraciones en torno a Duarte y al reflexionar sobre lo que deseaban aprender para ese año.

Es fundamental para la escuela la creación de una cultura democrática y la elaboración de un currículo democrático, donde la descentralización estructura la escuela y su organización descentrada, anima la participación y la corresponsabilidad, la colaboración, la ayuda mutua, y la cooperación, tanto en el aula como en la escuela toda. Pero para esto, sin duda, se requieren maestros/maestras con buenas competencias profesionales.

Elementos claves para la elaboración de proyectos y ejes temáticos

En el trabajo por proyectos y ejes temáticos, el maestro organizará los contenidos a trabajar en la escuela en torno a unidades temática amplias.

Son elementos claves en el proceso: (Bartolomé, 1989)

1. Una selección adecuada (pasos 1 y 2)

- Partir de los intereses y necesidades (sentidas, expresadas, reales) de las niñas y los niños conectándolos con los problemas relevantes de la comunidad, a la luz del proyecto de escuela y sociedad que estamos construyendo.

- Escoger de ahí las unidades temáticas que deben ser amplias para un conocimiento global de la realidad o evaluar las que señala el programa para incorporar críticamente los contenidos mínimos a trabajar.

La selección del tema por parte de estudiantes y profesores y que el grupo ha considerado de interés deberá permitirles pensar la realidad y actuar sobre ella desde la escuela, caminando hacia el proyecto de sociedad deseado.

Cuanto más se relacione el trabajo escolar con la práctica y la realidad y cuánto más sencillo y cercano sea el punto de entrada en el proceso enseñanza-aprendizaje, mayores son las posibilidades de comprensión y de conocimiento.

Para esto se hace necesario buscar técnicas que faciliten el logro de un clima de fraternidad – sororidad y confianza, tan necesario para el trabajo educativo.

- El niño/la niña ha de trabajar las técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo...) indispensables en el trabajo escolar, dentro de un marco significativo para él. En la medida de lo posible estas áreas se pondrán al “servicio” de las áreas de “experiencia” (Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales). La Formación Integral puede trabajarse también desde ese enfoque.

2. Partir siempre de lo que sabe el estudiante (paso 3)

- El proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta siempre desde preguntas que nos hacemos y que facilitamos para que también las niñas y los niños se hagan: ¿Qué sabemos ya del tema? ¿Qué necesitamos – queremos saber? ¿Para qué? ¿A quién preguntaremos? ¿Quiénes trabajarán con nosotros? ¿Cómo trabajaremos?

En un currículo alternativo hay que concebir el saber, el conocimiento como un proceso vivo, dinámico, que se desarrolla en interacción con los demás, en la reflexión compartida sobre lo que hacen, buscan, aspiran y desean.

3. La organización del plan de trabajo (paso 4)

- Se organiza el tiempo y el trabajo. Es importante que los/as estudiantes aprendan a organizarse y a organizar su propio aprendizaje, así como a autoevaluarlo, responsabilizándose del cumplimiento del plan que se habían trazado.
- Sin eliminar el aprendizaje individual, necesario, se referirán actividades que favorezcan la elaboración colectiva del conocimiento (técnicas de aprendizaje cooperativo, trabajo en grupos, etc.) así como su expresión. En todo el proceso de aprendizaje hay que señalar en el plan los tres momentos del aprendizaje: individual – en grupos – colectivo, poniendo el acento en el trabajo grupal que facilite la participación de cada miembro en la tarea común y evitando la pérdida de responsabilidades de las niñas y los niños que se apoyan excesivamente en otros, o que pretenden imponerse por la fuerza.
- En este proceso es importante avanzar hacia un trabajo abierto a la comunidad que debería participar activamente. La incorporación de otras personas que no sean el/la maestro/a con sus estudiantes contribuye a enriquecer el trabajo y a sumar fuerzas para afrontar problemas comunes y amplía las redes de aprendizaje.

4. La realización del plan

- Las actividades que las niñas y los niños realizan para desarrollar los temas deben partir de la realidad, percibida desde sus problemas que les inquietan e interrogan, a través de la observación, narraciones, experimentación, entrevistas, etc.
- La elaboración de conceptos ha de hacerse poco a poco, evitando un lenguaje abstracto o saltos en el vacío. El niño y la niña han de aprender a dominar el tema a través de elaboraciones personales, a partir de lo que ya sabe y de elaboraciones colectivas, compartiendo con los otros compañeros lo que sabe y lo que va descubriendo.

- Al tiempo, el niño y la niña realizan este conocimiento críticamente. Por ello, junto a las actividades que van dirigidas a recoger información sobre qué sucede o cómo se desarrollan o son las cosas, acontecimiento, vida, paisaje, etc., hay que situar, en un segundo momento, el preguntar por qué se da esto. Los procesos de investigación científica y social, pueden ayudar al niño y a la niña a formarse en el hábito de ser cuidadoso y crítico con la información que recoge, aprendiendo a elaborarla y seleccionarla, y a tomar postura ante ella. En el fondo y raíz de los temas de experiencia, descubrirá al hombre-mujer manipulando y transformando la realidad, capaz de colaborar en la creación. Se trata pues de pensar el por qué y para qué de las cosas pero siempre ligados a la realidad, a la práctica. Es un ir y venir entre el hacer y el pensar.

Es fundamental desarrollar la creatividad en todo este proceso, ya que se trata de aprender saberes “nuevos”, apropiados a la realidad particular y procurando sobre todo formar sujetos capaces de elaborar respuestas nuevas a las necesidades que vayan surgiendo en su vida y en la sociedad que vivan.

La creatividad puede desarrollarse:

- Presentando los temas de estudio como un reto y desafío a la capacidad de reflexión y análisis de los y las estudiantes.
- Recuperando y desarrollando el lenguaje cotidiano, la cultura popular, la memoria colectiva y diferentes formas de expresión que estén a nuestro alcance.
- Buscando formas de participación activa de los y las estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

5. El cambio previsto (paso 10)

El desarrollo de los temas tenderá a conjuntar, armónicamente, la elaboración del conocimiento, el dominio de nuevas técnicas, el descubrimiento de valores de humanización (solidaridad, justicia, libertad, etc.) y el aprendizaje de actitudes orientadas a un compromiso efectivo y afectivo con la realidad que viven.

Para que estas actitudes y valores realmente lleguen a integrarse en la vida de la comunidad educativa y no permanezcan como “bellas” palabras en documentos y los discursos y declaraciones de principios de la escuela y del maestro, se hace preciso un esfuerzo por pasar de la generalidad a la concreción. Un primer paso puede ser tener en cuenta el proyecto y las prioridades que la escuela se ha dado para el año escolar. Hay que estar también atentos a las situaciones vitales significativas que emergen en proceso enseñanza-aprendizaje. La educación en valores y la formación de actitudes requieren – como la formación de conceptos- de un tratamiento específico que el maestro debe conocer. Pero deben integrarse significativamente en el proceso global de aprendizaje.

La dimensión política de la formación de la conciencia crítica, requeriría además que los miembros de la comunidad educativa desarrollen acciones – en el curso de ese aprendizaje o como fruto del mismo- que supongan ese compromiso afectivo y efectivo con la realidad vivida, desde la denuncia hasta el establecimiento de nuevas relaciones y de una mayor madurez en la organización de la comunidad. De alguna forma, la actividad siguiente, en ese proceso no interrumpido de partir de la práctica, teorizar y volver a la práctica, hallará al maestro, al estudiante, a los padres-madres y en general – a la comunidad – más preparados para realizarla porque habrán aprendido, no solo algunos conocimientos más sino a ver y a vivir de “otra” manera los problemas que les afectan, también... “la vuelta a la práctica” exige que las niñas y los niños desarrollen actividades de “aplicación” de lo aprendido de una forma no repetitiva, sino creativa y nueva. Para ello es fundamental contemplar en el desarrollo de cada tema abundantes actividades de expresión y actividades que signifiquen respuestas comprometidas con su realidad.

6. Evaluación del proceso y del cambio

La evaluación constituye una parte fundamental del proceso. Autoevaluación de los estudiantes, que deben reflexionar sobre cómo van llevando a cabo su propia tarea; evaluación del grupo, que permite interpelar a cada participante –sea estudiante o maestro – sobre compromisos que hemos ido asumiendo a lo largo del proceso; evaluación del maestro, en fin, no interesado tanto por los conocimientos aprendidos cuanto por el proceso que se ha llevado a cabo y los niveles de reflexión, de destreza, de capacidad de compromiso y los nuevos valores y actitudes que se van descubriendo.

Se han presentado los elementos más importantes para que pueda llevarse en la escuela un aprendizaje desde la vida, un aprendizaje que favorezca en las niñas y los niños actitudes de búsqueda de conocimientos y compromiso con su realidad, sus problemas más acuciantes, las posibles vías de transformación y cambio que se abren en ella, y en las que ellos y ellas participan junto a sus maestros, padres-madres y otros miembros y organizaciones de la comunidad.

Las propuestas didácticas puestas en práctica en los últimos años confirman la importancia de la investigación por parte de los estudiantes para llegar a la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes integrando los conocimientos cotidianos y los conocimientos científicos.

El aprendizaje es un proceso constructivo en el que se adquieren nuevos datos mediante la interacción de las estructuras presentes en el individuo con los nuevos datos articulados con la información que le llega, de forma tal que los nuevos datos articulados con la información preexistente adquieren un sentido y un significado para el sujeto que aprende, es lo que llamamos aprendizaje significativo [...] Cuando el/la estudiante se sitúa frente a un problema, intenta afrontarlo con las ideas que tiene; si éstas no le bastan para interpretar o explicar la situación ni para elaborar estrategias de actuación provoca la búsqueda de nuevas ideas o se produce una nueva reestructuración de la misma para llegar a la resolución del problema. (Hernández y Garabito, 2000, p.54)

El Centro Poveda plantea que el aprendizaje no es un proceso únicamente individual, sino que se construye en un proceso compartido, es decir, la reestructuración de las concepciones de las/los estudiantes se produce por la interacción con otras informaciones que provienen de otras fuentes y sobre todo del maestro y los compañeros. Se aprende cuando se establece un conocimiento compartido, una comprensión conjunta de la temática trabajada y del contexto en que se elabora dicha temática. El núcleo básico del aprendizaje escolar se sitúa en el intercambio de información entre los sujetos y en la construcción colectiva de los significados. Es en esta relación donde se genera el aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje como un proceso compartido apoya los planteamientos de la investigación en el aula pues toda la investigación supone el trabajo en equipo, la búsqueda de nuevas aportaciones y un debate permanente de las hipótesis propuestas.

La propuesta curricular del Centro Poveda se apoya en la estrategia de investigación, desde la perspectiva crítica y transformadora. A continuación, señalamos sus énfasis:

- Propicia el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento articulando el saber cotidiano y el saber sistemático.
- Incorpora las aportaciones teóricas sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje escolar y la necesidad de facilitar los procesos comunitarios en el aula.
- Reconoce la importancia de la actitud exploradora y curiosa, así como el componente espontáneo en el aprendizaje humano.
- Posibilita la actitud cuestionadora o problematizadora y la capacidad crítica.
- Potencia el valor de la creatividad, la autonomía y la comunicación en el desarrollo de la persona.
- Propicia relaciones con el entorno físico y la comunidad, conociendo sus problemas y comprometiéndose en su transformación.
- Posibilita el aprovechamiento didáctico de los conocimientos y experiencias previas.

- Propicia la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas.

Evolución del esquema del trabajo por proyectos:

I. Situación – problema

Dentro de los problemas existentes en la comunidad, los/as estudiantes seleccionan lo que más les interesa. Se considera el criterio de aquello que afecta a los vecinos, la ciudad, el país, algo que se cuestionan o interrogan y que desean investigar para llegar a descubrir cuáles son las causas ocultas de esa situación. Debe formularse de forma que invite a la acción.

II. Justificación

Se trata de describir el por qué escogemos esta situación problema y su importancia en el proceso educativo. Es una descripción breve.

III. Propósitos

Se trata de responder al para qué del proyecto, expresan las finalidades del proyecto en el proceso educativo y lo que se quiere lograr a través de su desarrollo. Desde la propuesta del Centro Poveda, los propósitos están encaminados a desarrollar las diferentes dimensiones de la persona: dimensión conceptual, dimensión valorativa o actitudinal y la dimensión procedimental.

IV. Pasos para la realización del proyecto

1. Recogida de conocimientos previos y problematización:

Se parte de los conocimientos y experiencias previas de los/as estudiantes, de manera que se asegure propiciar aprendizajes significativos. Estos conocimientos previos se articulan con las nuevas informaciones que darán lugar a la construcción de nuevos conocimientos.

Para esta construcción se deben utilizar técnicas tales como la lluvia de ideas, realizar dibujos o ilustraciones para ser descritas, cuentos y vídeos para comentar, etc. La fundamental es hacer fluir todo lo que los/as estudiantes saben sobre el tema para así articularlo con los nuevos contenidos.

Problematizar es hacernos cuestionamientos acerca del tema y en las repercusiones que el mismo tenga.

Ayuda para esta problematización referirse a los: qué, cómo, para qué, cuáles, cuándo, dónde, quiénes, etc.

2. Selección de contenidos

Realizada la problematización y teniendo en cuenta los conocimientos previos, son seleccionados los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que pueden desarrollarse en torno a la situación problema. En esta selección de contenidos son consideradas todas las áreas de conocimiento, lo que reivindica la integralidad del saber.

3. Recogida de información

- a) Percepción en el entorno como punto de partida. Se trata de incorporar la realidad concreta de los/as estudiantes. Es una actividad individual y grupal. Es fundamental el diseño de una guía de observación.

Después de la percepción en el entorno, se propicia un dialogo conjunto sobre lo que los/as estudiantes han observado. A seguir del diálogo se procede a organizar y sintetizar las informaciones obtenidas.

b) Entrevistas

Es otra herramienta para recoger información sobre el problema. Si la percepción del entorno recoge lo que los estudiantes mismos “ven” y “piensan” sobre el determinado problema, la entrevista recoge la información sobre lo que los otros piensan del problema.

Para realizar las entrevistas, los/las estudiantes pueden organizarse en grupos, presentar los resultados en plenaria y más adelante reunirse por equipos para clasificar, organizar y sintetizar la información recogida.

4. Profundización

En la medida en que los/las estudiantes van conociendo el problema a través de la percepción del entorno o de las entrevistas, es muy probable que surjan nuevas preguntas, van construyendo explicaciones y formulando hipótesis. Estas explicaciones están condicionadas por sus conocimientos y experiencias y por las informaciones que han ido recogiendo de la realidad.

Para propiciar la profundización, el Centro Poveda sugiere lo siguiente:

- Retomar el listado de contenidos elaborado previamente con los/las estudiantes
- Concretar qué otras fuentes de información se podrían utilizar en ese momento
- Proponer otras acciones de aprendizaje

Para ampliar las fuentes de información es necesario ayudarse en la profundización con diversos libros referentes al tema de estudio, revistas, vídeos, audiovisuales, personas expertas, etc. Esta búsqueda de información debe estar acompañada de una guía elaborada conjuntamente con los/las estudiantes.

5. Propuestas de acción

Los/las estudiantes se organizan para organizar actividades que ayuden a resolver el problema. Es importante que piensen y propongan alternativas creativas que puedan ser realizadas por ellos y ellas.

Suelen realizarse cartas públicas a la comunidad o a autoridades presentando la situación con alternativas de solución, afiches, actividades de concientización tales como marchas o charlas, canciones, etc.

6. Evaluación

La evaluación debe ser permanente durante todo el proceso. El trabajo por proyecto refiere a indicadores de crecimiento personal y colectivo de los/las estudiantes que participan de la investigación. Se considera lo que los estudiantes narran del proceso vivido, incluyendo todo tipo de aprendizajes: construcción de nuevos conocimientos, cambios en la visión e interpretación de la situación problema, nuevas actitudes y valores, entre otros.

La relevancia de esta propuesta consiste en poner a los estudiantes en situaciones que les permitan construir conocimientos estructurados.

Los proyectos participativos de aula

Merece una mención especial la estrategia de Proyectos Participativos de Aula implementada por el Centro Poveda y asumida por el Currículo educativo dominicano. Si bien se trata del trabajo por proyectos, la particularidad de los proyectos participativos de aula consiste en que el proyecto de investigación es colectivo, toda la escuela y su comunidad educativa se involucran en el mismo estudio, cada sujeto según los niveles propios de involucramiento. (Henríquez, Ceballos, Acosta y Trinidad, 2011)

Los Proyectos Participativos de Aula han demostrado su potencialidad para aportar a un crecimiento en la conciencia crítica de las y los estudiantes, apropiándose a su vez de valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la tolerancia, la dignidad humana y la responsabilidad. Las escuelas que han trabajado con esta estrategia dan cuenta que se han desarrollado habilidades y competencias expresadas en indicadores de logros para el trabajo en equipo, la práctica reflexiva, la toma de decisiones participativas, la búsqueda del consenso, la solución de problemas y la creatividad. Como consecuencia, las niñas y los niños conocen mejor su país, las necesidades de la comunidad, las instituciones estatales y de gobierno, afianzando la conciencia de sus derechos y deberes como personas.

Principales aportes que proporciona el uso de esta estrategia de aprendizaje en las niñas y los niños: (Henríquez, Ceballos, Acosta y Trinidad, 2011, p.15)

- Sitúa a las niñas y a los niños en el proceso educativo en su contexto social y natural.
- Desarrolla una actitud esperanzadora en la medida en que se percibe la realidad de manera dinámica, susceptible de transformarse mediante el esfuerzo conjunto de todas y todos.
- Posibilita el desarrollo del currículo educativo en clave participativa, dinámica e integradora de los saberes científicos.
- Favorece la construcción colectiva de conocimiento.
- Promueve la investigación y la autonomía de los aprendizajes.
- Motiva a descubrir el sentido de lo que se aprende y su aplicación en su vida cotidiana, desarrollando competencias, habilidades y destrezas para la vida.
- Colabora en la superación del aprendizaje memorístico y el aprendizaje de contenidos fraccionados, desintegrados.
- Integra los saberes y la democratiza el conocimiento.

- Tiene como principio fundamental la participación democrática, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el diálogo con lo diferente, el respeto de las opiniones de las y los demás y la búsqueda de consenso.
- Promueve el pensamiento crítico y reflexivo de estudiantes y maestras/os, favoreciendo el análisis y la práctica de valores fundamentales como la solidaridad, la equidad, la tolerancia, la dignidad humana y la responsabilidad.
- Potencia la relación escuela-comunidad.
- Contribuye a la formación de ciudadanas/os conocedoras/es de sus derechos y deberes, responsables, comprometidas/os con su transformación individual y social.
- Empodera a la comunidad educativa a través de la participación democrática, la cual se identifica afectiva e intelectualmente con esta estrategia metodológica.
- Hace posible la formación de personas íntegras e integradas.
- Favorece la autoestima en las niñas y los niños al sentirse reconocidos y protagonistas de sus aprendizajes y de resolución de problemas comunitarios.

El testimonio de una joven estudiante de secundaria sobre cómo su escuela y su vida cambiaron a partir de esta experiencia.

Desde que asisto a la escuela recuerdo todo igual, una simple y aburrida rutina de levantarme cada mañana para ir a un lugar donde siempre hacían lo mismo, donde todo se limitaba a una pizarra, una tiza, un borrador, un/a profesor/a escribiendo y un conglomerado de alumnos y alumnas transcribiendo en sus cuadernos sin ninguna emoción, sólo por obligación, o bien recibiendo dictados, esperando ansiosos/as la hora de salida, los fines de semana y los días festivos. El interés por la escuela y las clases era prácticamente nulo, asistir al Centro cada día era más una cuestión de tradición que una motivación. Los padres, madres y tutores/as raras veces se involucraban en las cosas de la escuela, a no ser que se les convocara a una reunión o a una firma de notas. Hasta que finalmente un día las cosas comenzaron a cambiar, surgió lo que para mí ha sido la mejor iniciativa innovadora que ha nacido en los últimos años de la historia de la escuela: Los Proyectos Participativos de Aula. Desde ese momento nuestra escuela ha tomado otro rumbo,

se han cambiado los viejos paradigmas de una escuela aburrida y monótona a una escuela dinámica, crítica y participativa. (Vizcaino, 2012)

Todos los proyectos los elaboramos entre todas y todos, es decir, todos los equipos: docentes, estudiantes, padres, madres, tutores y demás allegados al Centro Escolar. Nos reunimos para analizar las principales problemáticas que afectan a nuestra escuela y nuestra comunidad, para así buscar posibles soluciones, y en base a esto elaboramos nuestros proyectos, planteándonos desde el principio las metas que queremos lograr al final de cada uno de los proyectos. Después de finalizado el tiempo que teníamos pautado para el proyecto nos volvemos a reunir para evaluar: los logros, aspectos a mejorar para un próximo proyecto, y ver si realmente se obtuvieron los resultados esperados. (Vizcaino, 2012)

[...] Los proyectos se elaboran articulando los contenidos curriculares con el tema elegido en el proyecto, lo que nos ayuda a que los aprendizajes sean más significativos, por ejemplo: en Matemáticas aprendimos a relacionar temas de nuestro diario vivir con ecuaciones. En Lengua y Literatura aprendimos que hablando correctamente podemos lograr situaciones de respeto con otros y otras y creando el hábito de la lectura es aún más fácil. En Biología vimos cómo es la vida de un árbol y la importancia de los mismos para tener mejor salud. En Artística hicimos canciones, pinturas, poesías, poemas con temas alusivos a los valores y cuidado del medio ambiente. En Sociales analizamos cómo anda nuestra sociedad y qué papel jugamos todas y todos para que sea posible lograr una cultura de paz y buen trato [...] En fin, en todos los Proyectos Participativos de Aula que hemos puesto en práctica se han obtenido resultados muy favorables y positivos y estamos muy contentos/as porque ahora ya no se puede decir que ir a la escuela es una rutina aburrida sino que hemos dado grandes pasos de avance para lograr una escuela más alegre, dinámica, democrática, comprometida y competente. Tenemos muchos talentos que no habíamos descubierto. Estos procesos también nos han ayudado a reconocer que nosotros y nosotras somos la escuela y no los muros y las paredes, que siempre podemos dar más de nosotros/as, que juntos/as todo lo podemos lograr, y que con la ayuda de Dios seguiremos trabajando para cada día ser una mejor escuela. (Vizcaino, 2012)

La participación se fundamenta en que todas las personas involucradas son sujetos del proceso y cogestores. De ahí que se requiere un modelo de gestión pedagógica abierta y

democrática, lo que implica romper con el verticalismo, el autoritarismo y la falta de confianza en el saber de las y los estudiantes. (Henríquez, Ceballos, Acosta y Trinidad, 2011, p.18)

La implementación de los proyectos participativos de aula, en el marco de la cogestión de la Regional Educativa 10, fue evaluada por un equipo de investigadores, al decir de dichos resultados se constata como la de mayor impacto.

Los Proyectos Participativos de aulas, constituyen una iniciativa reconocida por todos los actores de la regional, y probablemente una de las de mayor impacto en los centros, dado su carácter participativo, reflexivo y proactivo para la solución de problemas, así como para comprender de manera holística la relación de las diferentes áreas disciplinares. Sin bien, no se estaban desarrollando en todas las escuelas, se están realizando en la mayoría y en donde no han iniciado son conocidos. (Instituto de Investigación para la Calidad Educativa, 2011, p.234)

CAPÍTULO 6

6. Conclusiones generales. Reconstruir la utopía, una tarea educativa

1. Apuesta por la educación popular en la escuela para la constitución de subjetividades políticas

La propuesta socioeducativa del Centro Poveda nace y se desarrolla en el contexto dominicano de los años 80, caracterizado por la conflictualidad y el empobrecimiento que tuvieron lugar en la llamada Década Perdida por la crisis de la deuda, y de la hegemonía neoliberal en América Latina y el Tercer Mundo en general, dando respuesta a la crisis de la escuela y de la sociedad dominicana del momento. Sus principales programas se dedican al trabajo en y con la escuela procurando reconstruir y recuperar su sentido desde una pedagogía crítica asumiendo los principios de la educación popular. El trabajo con maestras y maestros se apoya en el principio de que las fronteras entre la educación popular y la educación formal se diluyen cuando lo que guía la acción educativa es el sentido pedagógico y social. Esta propuesta la entiende como una apuesta político-pedagógica y no solo como metodología de trabajo.

Como propuesta de educación popular, el Centro Poveda mantiene su apuesta por una educación que permita a las personas construirse como sujetos y actores. Para esta construcción o constitución se desarrollan capacidades, o lo que hoy se llama en el currículo dominicano, competencias. Competencias de pensamiento crítico para romper con el orden social imperante que impone su vía como única posibilidad histórica. Capacidad para cuestionar estereotipos y patrones ideológicos y éticos impuestos como verdades, tales como el individualismo y la competitividad. Capacidad de aprender y desaprender. La capacidad de soñar, imaginar y crear nuevas formas de hacer, de convivir y de situarse en su contexto y entorno medioambiental. Capacidad de afirmarse como personas autónomas, creando relaciones de igualdad, sororidad y solidaridad con otros y otras, favoreciendo oportunidades a mujeres, a niñas/os y jóvenes, superando estereotipos patriarcales y adultocéntricos.

El Centro Poveda ha abierto la posibilidad de constituir nuevas subjetividades políticas que van más allá de las democracias formales que van más allá de la pertenencia a un partido político y que se funda en una recuperación de la misericordia; es decir, en un desarrollo de la capacidad de indignación y de responsabilidad por el otro y desde ahí formar nuevas relaciones de convivencia.

“Educar para” implica entonces una escuela democrática. La escuela necesita organizarse intencionalmente para esta formación democrática. Se requiere vivir esa experiencia en los salones de clase (aulas) y en la escuela en general; esto es participación real, pluralismo, respeto mutuo, libertad y justicia. Niñez y juventudes son los protagonistas en una escuela democrática. Sobre todo si se considera al sujeto discente, a niñas, niños y adolescentes que en la escuela asimilan o construyen las primeras nociones, imágenes, modelos que sirven a la mediación del conocimiento y a la conformación de las prácticas infantiles y juveniles.

La apuesta global ha sido formar a los maestros y maestras porque estos como educadores son los/as mediadores/as para con sus educandos: las niñas, los niños y las/os jóvenes.

2. Bases teóricas en las que se sustenta la propuesta socioeducativa del Centro Poveda

El Centro Poveda sustentó su propuesta socioeducativa en cinco pilares:

- 1) Pedagogía liberadora de Paulo Freire – la Educación Popular
- 2) Pedagogía social de Pedro Poveda
- 3) Teoría Crítica
- 4) Concilio Vaticano II y las Conferencias Latinoamericanas Medellín / Puebla
- 5) Teología de la Liberación

Paulo Freire (1921-1997), de la educación liberadora a la educación popular

Dos obras de Paulo Freire sustentan los inicios de la propuesta del Centro Poveda: *Educación como práctica de la libertad* (1969) y *Pedagogía del Oprimido* (1970). En ambas obras Paulo Freire denuncia el modelo de educación presente en América Latina: la educación bancaria. Al mismo tiempo plantea la educación liberadora como modelo alternativo. Los dos modelos de educación planteados por Paulo Freire trazan el horizonte hacia el cual el Centro Poveda orienta su propuesta. Contra la educación bancaria presente en la escuela dominicana como mediación para mantener la alienación –un hombre/mujer objeto-, se apuesta por la educación para la libertad orientando procesos de concientización y humanización de la maestra y el maestro –un hombre/mujer sujeto-. La apuesta es por un proyecto educativo orientado a un proyecto histórico de nación, donde el ser humano sea un ser en el mundo y con el mundo, un ser libre, con esperanza y en relación.

De la pedagogía de Paulo Freire se destacan las siguientes características:

- Una educación humanizadora y crítica
- El educando es sujeto del aprendizaje
- Una educación para la concienciación
- Un método activo, dialogal, participante y crítico
- El diálogo como pedagogía de comunicación
- Supera la contradicción opresor-oprimido
- Problematisa las relaciones del hombre/mujer con el mundo
- Investigación en la acción

De los elementos fundantes de la educación popular se destacan los siguientes:

- Una intención política a favor de los pobres.

- Prácticas sociales y de constitución de sujetos.
- Propuestas de cambio: qué y cómo cambiar.
- La práctica es el punto de partida del conocimiento.
- Educación popular-escuela

Referentes eclesiales y teológicos

Como institución de clara referencia eclesial, la propuesta socioeducativa del Centro Poveda responde a la apuesta de la Iglesia Católica universal por la educación pública de calidad de los sectores más empobrecidos, cuyos referentes doctrinales se encuentran en los siguientes documentos normativos:

- El Concilio Vaticano II (1961-1965)
- La II Conferencia Episcopal Latinoamericana Medellín- Colombia (1968)
- La III Conferencia Episcopal Latinoamericana Puebla-México (1979)

Sin embargo, la institución en sí misma se declara no confesional. A la pregunta posible sobre el por qué declararse no confesional se puede responder con seguridad que con dicha decisión el Centro Poveda se asegura la capacidad de impactar más allá de los límites que impone su adscripción religiosa, y poder así asegurar que su propuesta cale en el sistema público de educación, donde convergen actores y sujetos de diferente adscripción religiosa o inclusive sin ninguna adscripción de este tipo.

La reflexión emanada desde la Teología de la Liberación en Latinoamérica impulsa la atención al clamor de los más empobrecidos como referente evangélico que alimenta así los principios fundantes del Centro Poveda. La fe solo es posible vivirla comprometidos con la construcción del reino de Dios en la historia, es aquí y ahora. La fe en Jesucristo supone verle en los crucificados de este mundo por las estructuras de miseria e implica un compromiso con la

transformación social. La articulación de la Teología de la Liberación y la Educación Popular posibilitó un proceso formativo focalizado en la formación de la conciencia crítica, lo que se identificó como el paso de la conciencia ingenua y la conciencia mágica a la conciencia crítica.

El referente principal del llamado eclesial se concretiza en la relación fe-praxis y en la opción por los pobres. Este llamado fue asumido por la Institución Teresiana de la República Dominicana. Su compromiso con la opción por los pobres se concretó cerrando el colegio de su propiedad que atendía a la élite del país y fundando el Centro Poveda para el trabajo con los sectores más empobrecidos.

Pedro Poveda (1874-1936) y su pedagogía social

El pensamiento pedagógico y teológico de Pedro Poveda, humanista-sacerdote y fundador de la Institución Teresiana, son referentes fundantes de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda, tanto a nivel pedagógico como espiritual. De su propuesta pedagógica se recuperan las siguientes características:

- Humanismo pedagógico
- Un pensamiento en situación
- Humanización del hombre/mujer
- Fomento de valores personales y sociales
- Formar personas capaces de educar en el amor
- Valoración del magisterio y la unión profesional

Los principios de su pedagogía también son sustentados por la propuesta socioeducativa del Centro Poveda:

- Principio de comunicación (cercanía, alegría, espontaneidad, amor)

- Principio de creatividad (iniciativa, libertad, colaboración responsable)
- Principio de diferenciación (atención a la diversidad)
- Principio de participación (relevancia de las familias en los procesos educativos)

Tanto en Pedro Poveda como en Paulo Freire se hacen presente el compromiso con la educación de las niñas y los niños a partir de la formación del magisterio. Ambos destacan la necesidad de humanizar al ser humano, de la amorosidad y la alegría en el acto educativo, del diálogo como principio epistemológico, del educando como sujeto de su propio aprendizaje y en su apuesta por una escuela pública preparada para la formación del ser humano como sujeto. Ambos apuestan por la escuela como escenario para el desarrollo de subjetividades políticas.

La Teoría Crítica y la pedagogía crítica están también presentes en los fundamentos de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda. Se destaca su cuestionamiento a la función de la escuela como reproductora cultural y socialmente de la cultura dominante, replanteando su sentido. Es pertinente reiterar la importancia de la teoría crítica para la comprensión de la educación, como Giroux (1995) lo propone, o sea, que la teoría crítica ofrece un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político a las necesidades y sensibilidades que moldean la personalidad y la psique. Por otro lado, la teoría crítica conduce a considerar el carácter ilimitado de la historia humana, que abre posibilidades reales de cambio, de esclarecer la totalidad social, política y cultural en la que se desarrollan las escuelas. Dicho esto, la mayor influencia se reconoce en los siguientes referentes:

- El conocimiento es una construcción social y tiene una función emancipadora
- El conocimiento se construye en interacción con el contexto.
- El desarrollo humano siempre tiene lugar en un contexto cultural y social

3. Los motivos fundacionales que subyacen en la institución como fuentes subterráneas

El proceso de sistematización de experiencias posibilitó que el equipo actual de la institución recuperara los motivos fundacionales que subyacen en la creación del Centro Poveda y que deberían mantener viva la llama de la mística institucional. Se destacan los siguientes motivos fundacionales:

- Una realidad social que impulsa a hacer algo: encontrar respuesta a la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Dar-nos cuenta de la pobreza, de la crisis de la educación.
- Nos impulsa la mística de Pedro Poveda, ver la educación como proceso de transformación; nos impulsa la fe en la posibilidad de la transformación social.
- Nos anima y nos da fuerza la lucha por transformar la situación de pobreza, la posibilidad de participar en la constitución de sujetos críticos y comprometidos en un hacer-nos compartido, el fortalecimiento de instituciones democráticas y participativas, el establecimiento de relaciones equitativas.

Se destaca la necesidad de volver a las fuentes para recuperar la fuerza fundacional: “tenemos la necesidad de encontrar modos de volver sobre esas intuiciones éticas, políticas, de fe, para ponerlas en diálogo con el presente, lanzarlas y hacer con ellas futuro” (Henríquez, Villaman y Artiles, 2012). El estudio demostró que en la actualidad de la institución esa fuerza originaria de la fundación solo se visualizaba en los miembros de la Institución Teresiana, pero no estaba presente en la vivencia de todo el personal de la institución.

4. Los principios del origen: atención al clamor de la escuela pública

Esta investigación ha posibilitado ahondar en las fuentes originarias del Centro Poveda, a través de documentos y de las conversaciones con sus fundadores. La atención al clamor de la

escuela pública porque allí asisten los más empobrecidos, fue la razón principal de la fundación del Centro Poveda. Se trataba de imprimir en la escuela un real humanismo y capacidad innovadora:

- Ante un contexto desigual e injusto y ante la crisis cultural y humana.
- Ante una escuela distanciada de los problemas sociales por su condición de aparato ideológico del Estado (Althusser, 1969).

Declaración de los principios fundacionales

La apertura del Centro Poveda estuvo marcada por un documento referencial llamado “El Manifiesto” a través del cual sus miembros realizan la primera declaración de principios:

- Optar por los y las estudiantes como sujetos que construyen su propia historia, libre, consciente y responsablemente, (conocerse, descubrirse en un contexto, proyectarse).
- Optar por los maestros para reasumir su rol social con el fin de descubrir la fuerza de su vocación: dialogo en la escuela, aprendizaje basado en situaciones de vida, transformar la escuela en trabajo colectivo y promover la participación

Ante un contexto marcado por el modelo desarrollista y que impone una escuela desarrollista donde se justifican las estructuras de dominación, el Centro Poveda entendió que:

- El maestro como dominado asimila el modelo dominante de sociedad y lo replica en la escuela.
- En consecuencia, el maestro acaba reproduciendo la sociedad que a su vez lo aliena y margina.

De ahí la relevancia de su primer programa de formación donde situaba al maestro en su contexto y le ofrecía herramientas de análisis para comprenderse de manera crítica en el mundo.

Principales concepciones que permearon la propuesta socioeducativa en sus orígenes

Las concepciones de la propuesta socioeducativa en sus orígenes están marcadas por las bases teóricas en las que se sustentó. Estas concepciones sirvieron de base para el primer programa formativo dirigido a maestras y maestros, con los contenidos estratégicos siguientes:

- Cultura, cultura popular, pueblo y cultura de la pobreza
- Ideología, hegemonía y contra-hegemonía
- Nación, identidad, maestro y cultura nacional
- Educación popular, escuela, ciudadanía y conciencia crítica
- La escuela puede ser una aliada para la constitución de subjetividades, de la identidad personal y colectiva, recuperando críticamente los procesos históricos que fueron conformando el ser dominicano, recuperando lo que “somos”.
- Las maestras y los maestros deben plantearse el tema de la identidad problematizándola, realizándose preguntas que le permitan reconocer el sentido de lo que han aprendido y lo que están enseñando.
- Optar por un proyecto educativo alternativo es un camino para la definición y redefinición de la identidad del maestro, y esta está íntimamente relacionada con los problemas de la identidad nacional, por lo tanto ambas ameritan ser atendidas de cara a la constitución de subjetividades en y desde la escuela.
- Se plantea una metodología para la formación de la conciencia crítica. Se diseña un programa de formación llamado Metodología para una estrategia de cambio.

Metodología para una estrategia de cambio

Como apuesta desde la articulación educación popular-educación formal, el Centro Poveda desarrolló una metodología de cambio. El Centro Poveda construyó un itinerario de cambio operado en las concepciones y las prácticas, lo que supuso identificar los factores que las generan y seleccionar los procedimientos que posibilitaran dar respuestas a los problemas, así como la utilización de los recursos necesarios para promover y consolidar procesos de cambio. Para generar cambios en las prácticas era necesario propiciar cambios culturales, para lo cual se desarrolló un itinerario marcado por temas claramente políticos: ideología, cultura, hegemonía y contra-hegemonía, clases sociales, análisis de coyuntura, etc.

Este itinerario pone los énfasis en una metodología investigativa que permita construir procesos, tomar distancia de las prácticas y mirarlas desde diferentes puntos de vista, y en tal sentido transformarlas. Recoge así, una perspectiva constructiva del conocimiento, un aprendizaje que toma en cuenta el conocimiento previo, los distintos saberes y sus lógicas, el conflicto y el disenso, así como una actitud permanente de búsqueda e indagación desde las cuales reconstruye los nuevos conceptos sobre la realidad, y estructura nuevas prácticas educativas y sociales.

5. Una nueva pedagogía sustentada en los referentes de la educación popular insertados en la escuela

El punto de partida del Centro Poveda ha sido reconstruir las acciones educativas en su relación con la realidad social, de ahí se desprende lo siguiente:

- La práctica del Centro Poveda nace del diagnóstico de la realidad socioeducativa.
- En su intencionalidad caminan juntos la transformación educativa y la transformación social

La apropiación de una metodología de cambio en el desarrollo de la propuesta socioeducativa se ha sustentado en los siguientes criterios:

- Reflexión permanente caracterizada por la pregunta, el debate, el diálogo y la apertura a la expresión de inquietudes.
- Reconceptualización de la práctica, lo que conlleva rupturas teórico-prácticas y la elaboración de los nuevos saberes.
- Socialización del nuevo saber-conocimiento de la práctica, esto es la capacidad de explicar de manera organizada el modo cómo se ha logrado transformar una práctica.
- Partir de las necesidades sentidas. Se reconoce la percepción que tiene un grupo de las situaciones problemáticas al interior de su práctica educativa y su vida cotidiana.
- Asume la metodología cualitativa, optando por procedimientos y estrategias de carácter cualitativo coherentes con la concepción metodológica de la educación popular.
- Se toma como referentes las prácticas de los maestros/as como parte del proceso formativo que supone partir de la reflexión de las/os educadoras/es sobre su experiencia para extraer indicadores de cambio y transformación en los sujetos.
- Concepción del ser humano que integra lo individual y lo social, se entiende al sujeto como actor social.

Ejes mediadores del proceso formativo

La propuesta socioeducativa del Centro Poveda consideró tres ejes mediadores como parte del proceso formativo, con los cuales se pretende fortalecer la capacidad de la escuela de constituir ciudadanos/as en un proyecto social caracterizado por la defensa de la vida y la constitución de sujetos democratizadores. Se consideran los siguientes:

- Constitución de sujetos. Se considera:

- La constitución de las personas como sujetos autónomos. Esto significa la conformación de un sujeto capaz de comportarse en la vida de manera autónoma. Son características deseables:
 - La autoestima, el autoconocimiento y la identidad
 - Capacidad para analizar críticamente la realidad
 - Capacidad de acción
 - Iniciativa y propositividad
 - Participación
 - Tolerancia, igualdad y capacidad de diálogo con la diferencia y creación de consenso
 - Solidaridad
- La constitución de los sujetos sociales/colectivos. El sujeto es social. Se propone al sujeto autónomo socialmente comprometido. Se destacan las siguientes características:
 - Capacidad para comprometerse con proyectos
 - Capacidad para accionar individual y colectivamente
- Construcción de conocimientos. Los sujetos van transformando, asumiendo y apropiándose de comprensiones y explicaciones acerca de la realidad en sentido amplio, poniendo en interacción conocimientos previos con los nuevos saberes, generándose así aprendizajes significativos.

Se destaca el diálogo de saberes como relación dialógica y de negociación cultural. Se consideran los siguientes momentos para crear y socializar los conocimientos de quienes participan en un proceso educativo:

- El intercambio de experiencias entre quienes participan en el proceso educativo.
 - La problematización de las experiencias.
 - El análisis y la reconstrucción vía la síntesis de los planteamientos y señalamientos expuestos.
- Gestión participativa (prioriza el consenso, la gestión descentralizada). Se plantean las siguientes características:
 - Descentralización y participación
 - Capacidad de debate y negociación
 - Gestión democrática del conocimiento
 - Información
 - Corresponsabilidad

La constitución de subjetividades a partir de la reflexión de la práctica docente y la investigación acción participativa en la escuela

Siguiendo los planteamientos de la educación popular el Centro Poveda se sustentó en dos pilares para mantener su propuesta desde una perspectiva crítica y transformadora. Se trata del Triple Diagnóstico y la investigación acción participativa en la escuela. Ambos procesos se conciben como mediaciones para la constitución de subjetividades desde la escuela.

El Triple diagnóstico aborda las concepciones, contexto, prácticas, análisis de coherencia y reformulación. Se desarrolla con maestros/as para conocer mejor las prácticas y transformarlas.

La investigación en la escuela como estrategia de constitución de subjetividades en niñas y niños parte de los problemas del entorno y necesidades sentidas. Se concretiza en las siguientes características:

El trabajo con problemas constituidos por: la exploración del entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la puesta en marcha de un conjunto de actividades para su solución.

- Se privilegian las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza como un recurso fundamental: parte del conocimiento de entorno y forma al estudiante en el sentido de pertenencia a una Nación (conciencia nacional), de responsabilidad social y ética medioambiental.

Fruto de las diferentes propuestas de investigación diseñadas a lo largo de la historia institucional, son los ***Proyectos Participativos de Aula***, estrategia implementada en las escuelas públicas dominicanas. Cabe señalar que el Currículo dominicano asumió los proyectos participativos de aula como estrategia de aprendizaje y planificación. Se destacan las siguientes características de los mismos:

- El proyecto de investigación es colectivo, toda la escuela y su comunidad educativa.
- Sitúa a las niñas y a los niños en el proceso educativo en su contexto social y natural.
- Desarrolla una actitud esperanzadora en la medida en que se percibe la realidad de manera dinámica, susceptible de transformarse mediante el esfuerzo conjunto de todas y todos.
- Posibilita el desarrollo del currículo educativo en clave participativa, dinámica e integradora de los saberes científicos.
- Favorece la construcción colectiva de conocimiento.
- Promueve la investigación y la autonomía de los aprendizajes.
- Motiva a descubrir el sentido de lo que se aprende y su aplicación en su vida cotidiana, desarrollando competencias, habilidades y destrezas para la vida.

Los Proyectos Participativos de Aula posibilitan la formación de una infancia crítica y propositiva. La estrategia fue pensada desde la investigación social en la escuela. Se consideran una subversión epistémica porque se está metiendo por la puerta grande a la vida cotidiana y convirtiéndola en el eje del proceso educativo. Y desde esta estrategia se integran contenidos concretos del entorno natural y social de cada escuela.

La estrategia de proyectos participativos de aula propicia el paso del “sujeto bonsái” al “sujeto crítico”, usando las alegorías que nacieron en el taller de reconstrucción de la memoria histórica institucional. Las niñas, los niños, las/os adolescentes y jóvenes están sometidos a modos de subjetividad que les venden, que les promueven, son los modos de sujetos negados, minimizados y hasta modos de “sujetos bonsái” (narcisos bonitos y perfectos pero chiquitos, empequeñecidos y podados de la fuerza impulsora de la vida). Desarrollan su conciencia crítica a partir del pensarse en el contexto y hacerse responsables de los cambios, propicia en ellos y ellas una mirada diferente a su modo de ser y de estar en el mundo. Sus egos son reforzados en el servicio y no en el servilismo, ni en el egocentrismo.

Se brinda la posibilidad de rebelarse frente a la negación e intentar otra cosa, por ello, afirmamos que “el lugar del grito es el de la grieta”, el lugar como sujetos emancipados que intentan querer algo diferente y construir ese algo diferente. Aún sin saber que ese hacer por otros significa también aprender a ser por sí mismos, en el sentido de la constitución de su subjetividad política.

Las niñas, los niños y las/os jóvenes en la propuesta socioeducativa del Centro Poveda

La acción directa con la niñez no estuvo en la propuesta del Centro Poveda de forma explícita, si bien cualquier acción transformadora de la escuela a través de los cambios realizados por sus docentes, implica tener en cuenta a los protagonistas: las niñas y los niños. Solamente en los últimos años reconocemos que las niñas y los niños han sido sujeto directo de la actividad desarrolladas, motivadas por la necesidad de movilizar las voluntades de las maestras y los maestros a través del entusiasmo y deseo de aprender de las niñas, los niños y las/os jóvenes.

6. Para cambiar la “cara” de la escuela

Cambiar la cara de la escuela es una expresión de Paulo Freire, al referirse al desafío que enfrenta quien se sitúa en un sistema educativo deficitario, donde quienes más sufren la falta de calidad de la educación son los más pobres. La “cara” de la escuela refiere a su naturaleza, su esencia. Freire afirma que para cambiar la cara de la escuela hay que atreverse a soñar la escuela. Sin sueño no es posible la transformación. Pero esta transformación la considera en doble vía: una infraestructura adecuada y unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. No es posible hablar de metas educativas sin prestar atención a las condiciones materiales de las escuelas. Hacemos nuestras sus palabras al respecto: “Si no sólo construimos más aulas sino que también las mantenemos bien cuidadas, vigiladas, limpias, alegres, bonitas, tarde o temprano la propia belleza del espacio requiere otra belleza: la de la enseñanza competente, la de la alegría de aprender, la de la imaginación creadora con libertad de ejercitarse, la de la aventura de crear”.

Han sido expuestas las principales ideas de Paulo Freire que hemos reconocido como propias de tener en cuenta en los inicios y transcurrir de la propuesta pedagógica del Centro Poveda en República Dominicana. El cambio deseado para la escuela ha requerido por parte del Centro Poveda también de un esfuerzo personal y colectivo: ha requerido tanto del propio cambio de los gestores del cambio, como de un proceso permanente y de paciencia histórica. “Está claro que nada de eso se hace de la noche a la mañana y sin lucha. Todo eso requiere un gran esfuerzo, competencia, condiciones materiales y una impaciente paciencia”, como apuntaba Paulo Freire (Freire, 1997, p.31), y eso es lo que se ha planteado el Centro Poveda en su trabajo, lo que hemos llamado su propuesta para cambiar la cara de la escuela dominicana. Veamos:

- Una convicción personal y colectiva. Es necesario estar convencidos de la necesidad del cambio y ponerse en diálogo con todos los sectores; un trabajo profundo con los educadores, con asumir compromisos, con la cualificación de los profesionales; con los estudiantes: ¿Cómo sueñan la escuela? ¿Cómo se ven a sí mismos? ¿Cómo entienden sus relaciones con los otros y otras; con las familias, con todo el personal del centro

educativo, etc. De ahí se pasa a desarrollar procesos de capacitación para abordar aspectos ideológicos, culturales, identitarios y epistemológicos.

- Un proceso verdaderamente democrático. Es necesario combatir el elitismo, el clientelismo, el autoritarismo. Y promover un proceso formativo coherente con la gestión que se desea en la escuela; una gestión incluyente, y que todos asuman en corresponsabilidad el cambio y las acciones que conlleva, celebren las metas alcanzadas y rectifiquen las equivocaciones, asuman como suyos los logros y las debilidades, que se trabaje como equipo y se aproveche la diversidad para avanzar hacia una dirección común.
- Currículo actualizado, contextualizado, flexible y descentralizado, que permita la gestación en el seno de la escuela de proyectos pedagógicos propios, partiendo de la realidad que interpela, de las necesidades sentidas, la cual se reflexiona e investigación en la acción misma con los estudiantes.
- Experiencia vital, placentera, alegre. Transforma las escuelas en centros de creatividad donde se enseñe y aprenda con alegría. Desde la propuesta pedagógica de Pedro Poveda y Paulo Freire es fundamental la alegría y la amorosidad en el acto educativo. El amor y el respeto hacia los educandos. Es así que, el Centro Poveda creó un modelo educativo sustentado en los principios de la educación popular articulada en la educación formal, es decir, en la escuela. Dicho modelo tiene sus bases en Paulo Freire, en cuyo pensamiento se sustenta la educación popular y en Pedro Poveda, cuya pedagogía social y principios pedagógicos definen la mística institucional que sería impregnada en la escuela.
- No se puede pensar en cambiar la cara de la escuela sin la formación permanente de los educadores, por medio de la reflexión de la práctica y del diálogo reflexivo con especialistas. La propuesta formativa del Centro Poveda asienta sus raíces en esta clave propia de la educación popular.

- -La idea fundacional del Centro Poveda, de integrar educación popular y educación formal, se ha mantenido a lo largo de los años en el discurso institucional. Sin embargo, en determinadas etapas de su desarrollo esta integración no se visualiza en sus programas debido a la influencia de la educación para el desarrollo. En consecuencia, la intencionalidad originaria de la formación de la conciencia crítica quedó así debilitada. Y los proyectos de la actualidad no conjugan la formación de la conciencia crítica deconstruyendo cuestiones de ideologías y cultura. La esencia institucional se diluye en la atención a lo inmediato.
- El pensamiento de Pedro Poveda, su propuesta pedagógica y su apuesta hacia la formación del magisterio estatal han sido permanentes en el ideario del Centro Poveda. Sin embargo, los principios pedagógicos y las características propias de su pedagogía no estaban enraizados en la propuesta educativa institucional como tal, salvo en los miembros de la Institución Teresiana. Esta situación se produjo posiblemente debido a la falta de un documento síntesis del modelo educativo institucional, que es lo que intenta suplir la presente investigación. Es de notar que a partir del proyecto de Cogestión de la Regional Educativa 10, el pensamiento de Pedro Poveda y de Paulo Freire resurgieron en los ideales de la institución para con la escuela.
- De la articulación educación popular- educación formal se deriva que la transformación educativa y la transformación social caminan juntas. De ahí que toda práctica educativa conduce también a la transformación social. Para este proceso el Centro Poveda propone tres ejes articuladores, que pretenden fortalecer la capacidad de la escuela de constituir ciudadanos/as en un proyecto social definido que ha de caracterizarse por la defensa de la vida y la constitución de sujetos democratizadores en la cotidianidad: constitución de sujetos, construcción de conocimiento, y, gestión y participación democrática. Sin embargo, lo mismo que pasó con el pensamiento de Pedro Poveda, sucedió con los ejes articuladores. La idea estaba concebida, pero ante la falta de estrategias para implementar la mediación, las mismas no fueron una constante y dependieron del manejo o no de las mismas por parte del equipo institucional del momento.

7. La sistematización de experiencia como investigación social

La sistematización de experiencias como modelo de investigación social crítica tiene sus bases en la Educación Popular, bajo el principio de pensar la propia experiencia como práctica insertada en la práctica social, entendido este proceso como cuestión indispensable para la producción de conocimiento y la transformación de la misma práctica. Su objeto de conocimiento es la propia experiencia. Es parte de la investigación la recuperación histórica del proceso por parte de quienes han sido sujetos del mismo. Como investigación social se complementa con procesos investigativos más amplios, como la investigación acción participativa. En ese sentido ha sido exigencia epistémica y metodológica la participación de todos los sujetos involucrados en la vida de la institución – de la (s) experiencia (s) objeto de sistematización (fundadores, cofundadores, miembros de los diferentes equipos).

La sistematización de experiencias recupera lenguajes y concepciones de las experiencias propias, parte de la propia complejidad de la experiencia. Este tipo de investigación supuso un diálogo con otras epistemologías orientadas al reconocimiento del saber hecho de experiencias que cuestionan los fundamentos epistemológicos del saber positivista, basado en supuestos de neutralidad y objetividad que riñen con una concepción del sujeto cognoscente como sujeto capaz de transformar la realidad de la cual es parte. Es lo que sugiere el llamado “giro decolonial”. La principal fuente de conocimiento es el sujeto de la experiencia, quien piensa su hacer y lo pone en diálogo con sus referentes teóricos, dejándose permear por las vivencias que ha in-corporado (en su propio ser, en su propio cuerpo) en su saber.

Conversar la experiencia escuchando la voz experta del propio sujeto situado en su quehacer es la principal técnica de investigación desarrollada en la presente investigación. Muchas voces narran su experiencia. El sujeto individual y colectivo se reconoce como un sujeto que construye conocimiento al reconstruir su propia historia personal e institucional. Para la persona que coordina la investigación, quien también es sujeto de la experiencia, se convierte en un gran desafío narrar las diferentes voces con la suya propia.

Entre las principales técnicas utilizadas se encuentran: observatorio de la realidad, elaboración de cuestionarios, entrevistas-conversaciones, talleres y análisis de documentos. Se destacan como técnicas privilegiadas los talleres de recuperación de la memoria histórica e institucional teniendo como referentes las historias personales de los miembros de la institución y la realidad nacional e internacional. Además de los talleres, otra técnica de referencia prioritaria fueron los diálogos tanto para recuperar experiencias como para retroalimentar los hallazgos del proceso de investigación; estos diálogos fueron llamados: conversaciones.

La sistematización de experiencias como investigación ha posibilitado la reconceptualización de la práctica del Centro Poveda, es decir, la recuperación organizada de los elementos teóricos que han sido utilizados como referentes en las prácticas y los elementos teóricos elaborados en el proceso mismo demandados por la acción. En este sentido la sistematización posibilitó reconstruir la teorización de la práctica, la que se encontraba dispersa en documentos de archivos y en el pensamiento de los fundadores del Centro Poveda. Permitió, además, leer e interpretar la realidad generando un nuevo conocimiento y nuevos desafíos institucionales. La investigación realizada ha sido una oportunidad para recuperar el legado intelectual de la institución construido durante varios años; al contar con dicho legado en un documento propio, este se convierte en un patrimonio nacional como referente intelectual para el diseño de políticas públicas orientadas a la mejora de la calidad educativa.

La reconceptualización conlleva rupturas teórico-prácticas, así como la elaboración de los nuevos saberes o conocimientos contruidos, referidos al "qué hacer", y al "cómo hacer", las cuales han de expresarse en un "saber hacer" orientado a la transformación, tanto en el espacio micro de la acción educativa como en su incidencia en el espacio social de la comunidad, entendidos como parte de un proyecto democratizador de los sujetos y de la sociedad.

Conversar para recuperar las experiencias y los sueños originarios, re-conversar sobre lo conversado y confrontarlo con las evidencias antiguas y actuales para reconstruir y recuperar la memoria, las concepciones y las prácticas resignificadas por la realidad que la insufla de saber

con sentido para la vida, en su complejidad que no desconcierta, sino que compromete en los cambios posibles, han sido fundamentales como metodología del trabajo sistematizador.

Como resultado de la sistematización formulamos la socialización, entendida aquí como la capacidad de explicar y ofrecer a otras/os, de manera organizada, el modo como hemos logrado transformar una práctica. Se ofrece su fundamentación teórica y algunos indicadores “para cambiar la cara de la escuela”. Se presentan con capacidad de ser replicados en situaciones diferentes o similares, como un hacer reflexivo. Pero sobre todo se plantea la necesidad de remirar la propuesta actual de trabajo, de manera que vuelva a consolidarse una propuesta alternativa real de cambio a partir de la formación de la conciencia crítica.

Rol de la investigadora en la sistematización de experiencias

Siguiendo a Boaventura de Sousa (2006), nos confirmamos en que el investigador no es neutro, ni es tabula rasa; el investigador / la investigadora define a favor de quién lucha, cuál es su causa. En ese sentido, mi compromiso por la causa de una escuela pública de calidad, mi admiración por el Centro Poveda, el formar parte de la institución durante varios años, tres de los cuales formaron parte de la presente investigación supusieron para la investigadora desarrollar un proceso de cercanía y distancias de manera que los afectos, que son parte importante en la construcción de saberes, no supusieran viciar la interpretación de las experiencias narradas.

Al término de este informe debo dar testimonio de los efectos que los supuestos asumidos en el mismo tienen sobre mí, como autora del mismo. En primer lugar, advierto que al recoger el testimonio de tantas voces, tanta memoria de la institución en sus varias fases, se me hace difícil a veces distinguir mi voz de las voces que invoco. Pero ese es el reto que todo investigador que se sumerge en una investigación fundamentalmente cualitativa enfrenta, sobre todo cuando se trata de una Sistematización de experiencias donde la coordinadora de la investigación forma parte del grupo investigado, siente, padece y lucha por la misma causa.

ANEXO

1. Perfil de República Dominicana

República Dominicana está localizada en la isla de Santo Domingo, la que comparte la República de Haití.



La isla de Santo Domingo forma parte del archipiélago de las Antillas Mayores y es la segunda en extensión territorial después de Cuba. República Dominicana tiene una extensión total de 48,730 kilómetros cuadrados que se reparten entre 29 provincias.

La población actual es casi diez millones de habitantes, según censo realizado el año 2010, que dio como resultado la cantidad de 9,445,281 de habitantes, con relativa diferencia entre hombres y mujeres. Cuando el Centro Poveda fue fundado, la población se aproximaba a los seis millones. La concentración de habitantes se localiza en la ciudad de Santo Domingo, su capital, actualmente con aproximadamente 3 millones de habitantes; a inicios del Centro Poveda contaba con 1,6 millones de habitantes. (Oficina Nacional de Estadísticas, 2010)

El clima de la República Dominicana es tropical con influencia marítima, temporada ciclónica de junio a noviembre; son frecuentes los huracanes, las inundaciones ocasionales, al igual que los períodos de sequía.

El sistema educativo preuniversitario actualmente está organizado en 18 regionales educativas, las que a su vez están organizadas en distritos educativos, para un total de 105 distritos educativos, 11,000 centros educativos y cerca de dos millones de estudiantes.

2. Instrumentos para la recogida de información

(Entrevistas, conversando, talleres, grupos focales, línea histórica)

a) Guía para la conversación con docentes

1.- DATOS GENERALES

Nombre

Cargo/función

¿Qué vínculo ha tenido con el CCPoveda?

¿Cuándo conoció al CCPoveda, en qué actividad? ¿En cuáles actividades ha participado?
¿Cuál es su relación actual con el CCPoveda?

¿Cómo es su rutina diaria de trabajo? Descripción del oficio que desempeña.

2.- ASPECTOS GREMIALES

¿Está afiliado/a al sindicato? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más le gusta y lo que más le disgusta del sindicato?

¿Cuánto recibe el sindicato al mes por todos los afiliados?

3- OPINIÓN SOBRE TEMAS DE COYUNTURA

¿Cuál es el principal problema de la República Dominicana hoy?

Opinión sobre la corrupción en el gobierno

4- OPINIÓN SOBRE EL CENTRO POVEDA

¿Tiene el CCPoveda algo novedoso? ¿Qué?

Ha habido cambios en su forma de hacer las cosas como consecuencia de la relación con el CCPoveda. Dar ejemplos de tales cambios

¿Cuáles temas han tratado con el CCPoveda?

¿Debería acabarse el CCPoveda y sus tareas ser asumidas por el Estado?

¿Cómo se hace un día de taller con el CCPoveda?

5- OPINIÓN SOBRE LOS MAESTROS /AS

¿Qué imagen tienen los maestros/as en el país? ¿Qué se dice de los maestros?

6- OPINIÓN SOBRE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

¿Qué piensa sobre las/os niñas/os de ahora?

¿Hay diferencia entre las/os niñas/os de ahora y los de antes? ¿Cuáles usted señalaría?

¿Qué papel juegan las/os niñas/os en la escuela?

7- OPINIÓN SOBRE LOS JÓVENES

¿Cuál considera que es el futuro que le espera a la juventud del país?

8- OPINIÓN SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA

¿Cuál es el principal problema del sector educativo en el país?

¿Cuál es la principal avance en política educativa del actual gobierno?

¿Cuál es el principal problema de la política educativa del gobierno?

b) Guía de conversación con los fundadores y cofundadores

Santo Domingo, 28 de septiembre de 2012

Se precisa en este momento dialogar sobre los referentes del Centro Cultural Poveda en esta Segunda Jornada de Recuperación de la Memoria Histórica del Centro.

La idea de la heredad y la fecundidad deben estar presentes para hacer significativa nuestra acción y nuestra práctica. Es haber recibido una fuerza movilizadora, que tiene que ser fecunda para recibir nueva vida y para que sea fecunda tienen que mirarse a la luz de la realidad actual.

Esta propuesta originaria tiene que actualizarse. Hoy tenemos que pensar qué es el sujeto liberador. Porque percibimos que esa fuerza inspiradora de alguna manera se ha quedado detenida en el tiempo, lo que fue un sol *ha devenido en estrella*. Esto habla de una urgencia de poner al día esa fuerza inspiradora. Hemos visto como todos los desarrollos pedagógicos, acciones, y las distintas prácticas han limado la parte política de ese sujeto liberador, pero a la vez se constata que la práctica del Centro Poveda sigue marcada por la fuerza fundacional, lo que le da una permanencia en una mística de trabajo. El riesgo es que al estar metido en la pedagogía se pierda un poco el sentido político liberador.

Las preguntas que tenemos que hacernos son:

¿Qué es hoy ese sujeto liberador?

¿Qué es hoy conciencia crítica?

¿Qué significan hoy esas ideas fundacionales?

Hay que pensar hoy estas ideas fundacionales y “altoparlarlas” de tal manera que se puedan dar a conocer a todos y todas.

Es un poco pensar en estas ideas que movieron este proyecto y como verlas hoy a la luz del siglo XXI. La idea es: ¿cómo las ve este grupo?, ¿por dónde debe apuntar esta actualización?, ¿qué hay que tomar en cuenta?, ¿qué hay que dejar atrás?, ¿qué hay que relanzar?

c) Diseño talleres recuperación memoria histórica

Proceso de reflexión (sistematización-actualización) de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda. Una respuesta para tiempos difíciles e inestables

Propósito

Abrir un espacio de reflexión para pensar colectivamente la propuesta socioeducativa del Centro Poveda, generando en el proceso una afirmación actualizada y un enriquecimiento de la misma.

Organización temática

El proceso estará organizado en tres talleres temáticos

TALLER 1: Sentido, fundamentos, articulaciones y pilares de la propuesta socioeducativa del CCP en tiempos inestables y de transformación

TALLER 2. Aportaciones del CCP a los espacios educativos formales y a los espacios de educación no formal (procesos de desarrollo local)

TALLER 3. El CCP como construcción social, como proyecto en tiempos inestables y de transformación

Para la organización de la temática se tomó como base el texto de Dinorah García Romero “Una respuesta para tiempos inestables y transformadores, Propuesta socioeducativa del Centro Cultural Poveda”. Ese texto funciona a lo largo del proceso como pre-texto para generar la producción de pensamiento.

Acercas de la metodología

Cada taller es concebido como proceso de elaboración de pensamiento desde la experiencia de la vida del colectivo de educadoras y educadores del CCP. El taller se estructura

alternando tiempos para el trabajo personal, desde la reflexión y la introspección para ordenar el “dar- me cuenta”, encuentros como momentos intensos de conversaciones entre nos-otros, y tiempos de cierre para ordenar la producción en el marco institucional

Se trata de articular en el proceso:

- a) la narración que “da cuenta” y que es, al mismo tiempo, un “dar-me cuenta” y “dar-nos cuenta” de lo que como institución se dice que se hace y se hace;
- b) el diálogo productor de pensamiento con otros referentes de vida y teóricos;
- c) la generación de resonancias para enriquecer la propia práctica y alimentar el discurso institucional; y,
- d) la proyección institucional desde la re-significación y afirmación enriquecida de la propuesta socioeducativa.

Es desde la perspectiva de la educación popular, para quienes nos reclamamos parte de ese movimiento, la práctica nuestra de la acción-reflexión-acción, la práctica nuestra de la sistematización productora de re-significaciones.

Así, en el proceso se entrecruzan, se articulan, momentos y espacios para:

- a) La reflexión e introspección personal para “re-leer” intencionadamente la práctica desde los referentes construidos institucionalmente
- b) conversatorios entre dos, entre varios, entre todos, con otros, para dialogar y producir pensamiento que alimente
- c) ejercicios de resonancias, y ejercicios de proyección como modos de dejar-nos tocar para producir re-significación de la práctica

Procedimiento

Cada taller es un proceso de producción de pensamiento. Este proceso lo concebimos dividido momentos, cada una de ellos con una temática como eje de la reflexión.

En el proceso del taller el texto de Dinorah García que es breve, claro y sencillo, sirve para leer la práctica del CCP, re-leer el texto a la luz de la práctica y de un diálogo con otras aportaciones, y para actualizar el texto: construirlo desde el trabajo de producción de pensamiento.

Cada taller está organizado en la siguiente secuencia de momentos.

El momento de “dar-me cuenta” supone un trabajo personal previo al encuentro del taller. Es un trabajo de introspección y de elaboración de un “dar cuenta” narrativo de la práctica. Está acompañado por una guía que sigue los hitos de pensamiento del texto de Dinorah como motivo de la reflexión. Es, también, un momento de preparación del diálogo con otros autores y otros enfoques, mediante el trabajo de lectura de un dossier relacionado con los temas propuestos en el texto de Dinorah.



El momento de los “conversatorios” es el momento del encuentro, Encuentro de reflexión, conversación y producción de pensamiento institucional. Encuentro de tres días en el que se

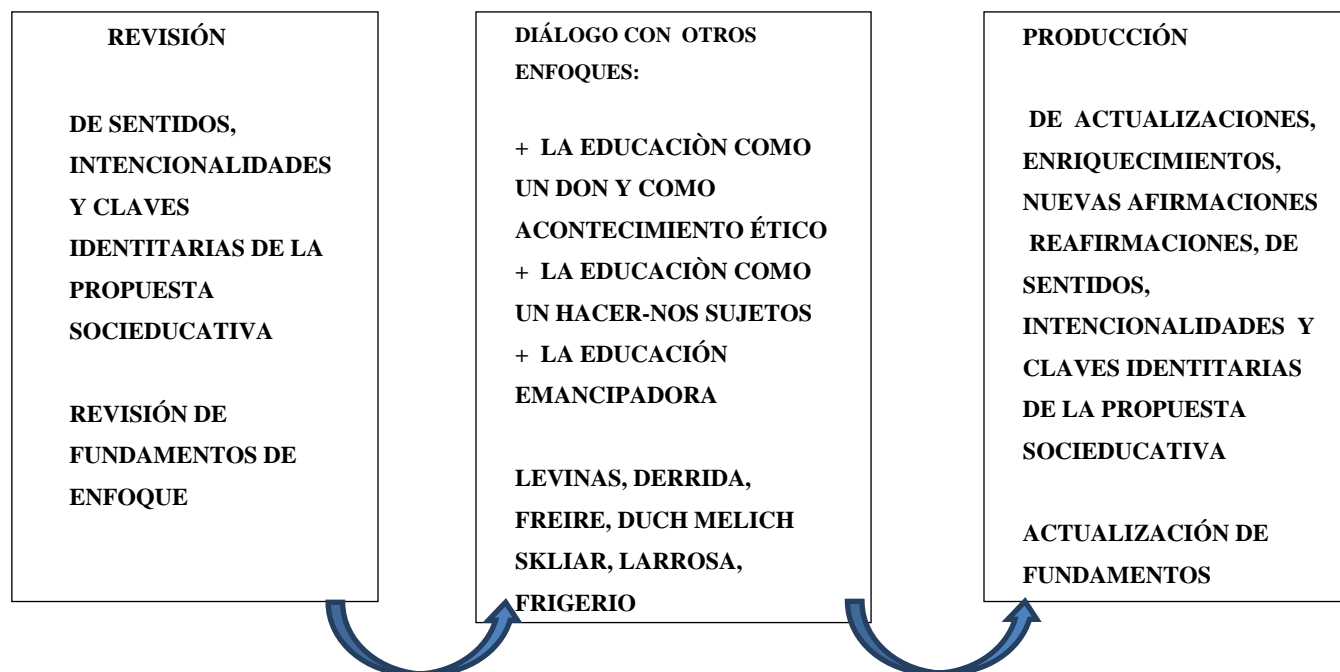
alternan momentos de narrativa, con momentos de conversación y diálogo, con momentos de resonancias y de resignificación.

Finalmente, el momento de “elaboración institucional” es un momento de cierre posterior al encuentro: una comisión ordena las conclusiones de la etapa y las elabora como texto.

Descripción de talleres. Tratamiento de los temas

Taller 1: Sentido, fundamentos, articulaciones y pilares de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda en tiempos inestables y de transformación

La secuencia lógica de producción de pensamiento en esta etapa, es la siguiente:



El primer taller tiene como pre-texto los capítulos II, III y IV del texto de Dinorah: sentido de la propuesta socioeducativa, fundamentos y articulaciones, pilares de la arquitectura.

El capítulo I, El tiempo y sus interioridades, será tomado como introducción y de manera breve. Una reflexión extendida sobre este capítulo se realizará en la etapa 3 del taller.

La propuesta es revisar cada una de las partes del texto para a) narrar desde allí las prácticas educativas del Centro, b) elaborar una imagen actual; y, además, por qué no cual arquitectos c) abrir nuevas ventanas, cerrar algunas salidas, revisar y ajustar las bases: re-elaborar imágenes de la práctica y del discurso recogiendo resonancias de otras prácticas, de otros pensamientos.

El texto de Dinorah plantea la propuesta socioeducativa del CCP desde cuatro sentidos que funcionan como motivaciones (en el sentido de “lo que nos mueve”). Plantea los fundamentos de la propuesta desde la consideración del pensamiento de Pedro Poveda y seis referentes teóricos que iluminan los planteamientos y enfocan las prácticas.

Luego, señala las intenciones políticas y las intenciones educativas y la meta de estas intenciones: hacer sujeto. Finalmente, se apuntan las claves (lo que da identidad a la propuesta).

Esa arquitectura con la que se muestra la propuesta socioeducativa será, luego comparada, confrontada, puesta en diálogo con otros referentes de enfoque:

- + La educación como un don y como acontecimiento ético.
- + La educación como el hacer-nos sujetos.
- + La educación como proyecto de emancipación, de liberación.

Taller 2. Aportaciones del Centro Poveda a los espacios educativos formales y a los espacios de educación no formal (procesos de desarrollo local)

La secuencia lógica de producción de pensamiento en esta etapa, es la siguiente:

<p>NARRACION DE COMO SE VIVE EN LA PRÁCTICA DEL CCP</p> <ul style="list-style-type: none"> + LA CONSTRUCCION CURRICULAR REFLEXIVA E INNOVADORA + LAS METODOLOGIAS REFLEXIVAS Y PARTICIPATIVAS + LA NUEVA DIRECCIONALIDAD A LA INSTITUCION ESCOLAR + LA INVESTI. SIST. EVAL. DE NUEVAS PRÁCTICAS + LA RELACIÓN CON LOS SUJETOS (MODOS DE INTERVENCIÓN) + LOS PROYECTOS DE VIDA BUENA (MODOS DEL DESARROLLO) + LA IDEA DE PLANEACION DEL DESARROLLO 	<p>DIÁLOGO CON OTROS ENFOQUES:</p> <ul style="list-style-type: none"> + LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO: del sujeto del conocimiento al sujeto de la experiencia y narrativo, la postura del sujeto erguido + LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN ENTRE NOSOTROS: la comunidad educativa + LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN CON EL MUNDO: memoria, experiencia, utopía y proyecto + RECONOCIMIENTO Y HUMILDAD COMO MODO DE INTERVENCIÓN + DESMONTANDO EL DESARROLLO + LA PLANEACIÓN CON SUJETO 	<p>PARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> + ALIMENTAR LAS PROPUESTA DE EDUCACIÓN FORMAL QUE EL CCP IMPULSA + ALIMENTAR Y ACTUALIZAR LOS MODOS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL CCP DESDE “OTRA COSA QUE NO EL DESARROLLO”
---	---	--

El segundo taller tiene como referencia los capítulos V y VI del texto de Dinorah. El texto, también aquí, es el pretexto para pensar la práctica de educación y de promoción del desarrollo del CCP desde los referentes de la propuesta socioeducativa propia y, desee allí en diálogo con otros enfoques, producir resonancias que alimentan el quehacer propio.

Se trabajarán las siguientes ideas fuerza:

- La educación como relación con el conocimiento: del sujeto del conocimiento al sujeto de la experiencia y narrativo, la postura del sujeto erguido.
- La educación como relación entre nosotros: la comunidad educativa como comunidad por venir.
- La educación como relación con el mundo: memoria, experiencia, utopía y proyecto
Reconocimiento y humildad como modo de intervención
- Desmontando el imaginario del desarrollo.
- La planeación con sujeto.

Taller 3. El Centro Poveda como construcción social, como proyecto en tiempos inestables y de transformación

La secuencia lógica de producción de pensamiento en esta etapa, es la siguiente:

<p>REFLEXIÓN</p> <p>AMÉRICA LATINA / REPÚBLICA DOMINICANA EN LA DISCORDANCIA DE LOS TIEMPOS Y LA URGENTE NECESIDAD DE OTROS TIEMPOS DE OTROS MUNDOS</p>	<p>EL CCP COMO ESPACIO DE LA SOCIEDAD CIVIL</p> <ul style="list-style-type: none"> + ESPACIO DE PRODUCCION DE UNA ETICIDAD CRÍTICA + LUGAR DE POSTURA EPISTÉMICA + ESPACIO DE PRODUCCION DE ARTICULACIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA + ESPACIO DEL DON, DEL DAR-SE + ESPACIO GENERADOR DE ANTICIPACIONES Y PREFIGURACIONES + ESPACIO DE NUEVAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS 	<p>EL CCP COMO RESPUESTA EN TIEMPOS INSTABLES Y DE TRANSFORMACIÓN</p> <p>PRODUCCIÓN DE UNA REFLEXIÓN PROPIA QUE SIGNIFIQUE RE- APROPIACIÓN DEL PROYECTO DEL CCP</p>
---	--	---

El tercer taller regresa al capítulo I del texto de Dinorah, y toma elementos del capítulo VI.

Se trata de producir un pensamiento que sea afirmación de identidad y de proyecto: el CCP como respuesta en estos tiempos.

El tercer taller considera un momento intenso de reflexión de lo que está pasando en el mundo, en nuestra América y en la República Dominicana: de cómo vivimos la discordancia de los tiempos, de cómo "... los tiempos históricos (y, sobre todo, los Modernos) son heterogéneos, abiertos y arborescentes, con tendencias y contratiempos, con discordancias y posibilidades de una intervención colectiva humana libre, consciente y finalística": de cómo nos movemos entre el

tiempo de un capitalismo salvaje y depredador y el tiempo de prefiguraciones de un mundo humano y justo para todas y todos.

Las OSC no somos lo que dijimos que íbamos a ser. Pero estamos siendo otra cosa sobre todo en términos de potencia, de posibilidad. A lo largo de décadas hemos dado forma a un conjunto de configuradores de la acción y es en ellos donde está la potencia y la riqueza necesaria de nuestro hacer. Proponemos desde allí mirar el quehacer del CCP para alimentarlo.

Desde el CCP como:

- + Espacio de producción de una eticidad crítica.
- + Lugar de postura epistémica liberadora, de resistencia.
- + Espacio de producción de articulaciones entre teoría y práctica.
- + Espacio del don, del dar-se.
- + Espacio generador de anticipaciones y prefiguraciones.
- + Espacio de nuevas subjetividades políticas.

Para, desde esa lectura de la propia práctica y el quehacer, elaborar una re-apropiación del proyecto del CCP: en este tiempo discordante, de lucha entre un sistema que se impone y la prefiguración de otro mundo posible, cómo el CCP es respuesta.

Calendario desarrollado

	MOMENTO DE REFLEXIÓN Y TRABAJO PERSONAL	ENCUENTRO
TALLER 1	Del 7 de mayo al 22 de junio	3 días de la semana del 25 al 30 de junio
TALLER 2	Del 1 de julio al 10 de agosto	3 días de la semana del 13 al 18 de agosto
TALLER 3	Del 19 de agosto al 21 de septiembre	3 días de la semana entre el 24 y 29 de septiembre

Taller 1:

Sentido, fundamentos y pilares de la propuesta socioeducativa del CCP en tiempos inestables y de transformación

Santo Domingo, 17, 18 de julio de 2012

1. Ubicación del taller en el marco del proceso de reflexión

Este taller es el primero de tres talleres que tienen como propósito abrir un espacio de reflexión para pensar colectivamente la propuesta socioeducativa del Centro, generando en el proceso una afirmación actualizada y un enriquecimiento de la misma:

Cada taller es concebido como proceso de elaboración de pensamiento desde la experiencia de vida del colectivo de educadoras y educadores del CCP. El taller se estructura alternando encuentros, contruidos como momentos intensos de conversaciones entre nos-otros, con momentos de reflexión personal y de reflexión compartida.

En cada taller se intenta:

- a) la narración que “da cuenta” y que es, al mismo tiempo, un “dar-me cuenta” y “dar-nos cuenta” de lo que como institución se dice que se hace y se hace;
- b) el diálogo productor de pensamiento con otros referentes de vida y teóricos;
- c) la generación de resonancias para enriquecer la propia práctica y alimentar el discurso institucional; y,
- d) la proyección institucional desde la re-significación y afirmación enriquecida de la propuesta socioeducativa

2. Propósito del taller

La Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda resulta de la articulación de un conjunto de motivaciones, intencionalidades y claves identitarias, en donde a) las **motivaciones** constituyen aquello que mueve al colectivo, lo que hace “ponerse en marcha”, “ir hacia algún lado”; b) las **intencionalidades** señalan hacia dónde se va: intención es dirección, rumbo; y, c) las **claves identitarias** son los “modos del hacer”, “del quehacer” en el marco de las motivaciones e intencionalidades establecidas por el colectivo.

Este primer taller tiene como propósito revisar y actualizar las motivaciones, las intencionalidades y las claves identitarias de la Propuesta Socioeducativa, a la luz del contexto actual, de la revisión de la práctica educativa del CCP y de las resonancias que se generen en la conversación con la experiencia de los y las participantes.

El primer taller tiene como pre-texto los capítulos II, III y IV del texto de Dinorah García “Una Respuesta para Tempos Inestables y Transformadores. Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda”, en los que se presenta el sentido de la propuesta socioeducativa, los fundamentos, las articulaciones y pilares de la arquitectura. El capítulo I, El tiempo y sus interioridades, será tomado como introducción y de manera breve. Una reflexión extendida sobre este capítulo se realizará en la etapa 3 del taller.

La propuesta es revisar cada una de las partes del texto para a) narrar desde allí las prácticas educativas del Centro, b) elaborar una imagen actual; y, además, por qué no cual arquitectos, c) abrir nuevas ventanas, cerrar algunas salidas, revisar y ajustar las bases: re-elaborar imágenes de la práctica y del discurso recogiendo resonancias de otras prácticas, de otros pensamientos.

El taller tiene dos partes: el encuentro presencial de dos días y el proceso de reflexión personal y el trabajo compartido.

3. Organización del encuentro

El encuentro de dos días está organizado seis momentos:

En el **primer momento** se propone una construcción colectiva de los por qué y para qué de este proceso de reflexión. Se trata de delimitar las expectativas y de negociar los alcances y las posibilidades del taller.

En el **segundo momento** se pretende “traer aquí entre nosotros”, la memoria institucional para identificar los motivos, las intenciones y las claves que hacen a la identidad de cada quien y del Centro Poveda. Se trata de un ejercicio que tiene como eje la idea del “entreverar el devenir sujetos”: reconocer la biografía personal marcada por hitos, lo mismo que la biografía institucional y encontrar el momento, más antes más después según cada quien, cuando se entreveran, y preguntar qué acontece en nosotros, que también acontece en el Centro, en ese entreveramiento que es encuentro.

En ese esfuerzo de traer al presente la memoria, se trata de poner aquí entre nosotros lo que permanece, lo que está como recorrido: la potencia del Centro y nuestra personal potencia como sujetos (en donde potencia es la posibilidad que somos como proyecto: la posibilidad de desplegar lo que somos para hacer algo).

En el **tercer momento** vamos a preguntar por lo que está pasando, lo que nos está pasando: lo que es vivir en tiempos inestables y transformadores, para conversar acerca de los retos y desafíos que nos plantea al colectivo la situación actual. Se trata de hablar de la urgencia de “tomar partido” radicalizando las apuestas, los sentidos de lo que se intenta como personas y como colectivo.

En ese momento se intentará el ejercicio de un pensamiento crítico para mirar las motivaciones, las intenciones y las claves identitarias del CCP a la luz de lo que está pasando. Se trata de revisar la coherencia-completud, la pertinencia, y luego la congruencia del planteamiento que está presente en la Propuesta Socioeducativa. Al hacerlo se intentará un ordenamiento de las bases de la Propuesta Socioeducativa en términos de fundamentos éticos, políticos y epistémicos.

En el **cuarto momento**, se intentará una conversación desde una idea radical: pensar la educación como lugar como espacio y (ante todo) como comunidad por venir, donde se procura alimentar, fortalecer, animar, el despliegue de subjetividades que nos ponemos como sujetos emancipadores desde la superación de la derrota, desde el vencimiento de la heteronomía, desde la ruptura de la minimidad y el bonsái, para constituirnos sujetos emancipadores.

En el **quinto momento**, se trabajaran los componentes centrales de la idea de “educar con sujeto”: la educación como acontecimiento ético, la educación como un hacer-nos sujetos de la digna rabia, la desobediencia epistémica en la educación con sujeto, para generar desde ellos posibilidades de resonancias que alimenten los sentidos de la práctica educativa del Centro Poveda.

En el **sexto momento**, se trabajará con detalle en la elaboración de resonancias que enriquezcan la Propuesta Socioeducativa, explorando posibilidades desde la propuesta radical presentada, elaborando como colectivo las propias radicalidades, subversiones y resistencias que resultan de la consideración de lo propio y del momento institucional, a la luz de los motivos, las intenciones y las claves de identidad del Centro.

TALLER 1
SENTIDO, FUNDAMENTOS Y PILARES DE LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA DEL CCP
EN TIEMPOS INESTABLES Y DE TRANSFORMACIÓN

PROGRAMA DEL ENCUENTRO

MOMENTO	TEMA	ACTIVIDADES / TIEMPOS
UNO	PONERNOS DE ACUERDO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación Institucional del espacio de reflexión 2. Conversatorio en parejas: para que el espacio de reflexión sea posibilidad efectiva qué se necesita: delimitación de expectativas 3. Puesta en común 4. La idea de un reflexión serena: cambiar para ser más lo que se es (radicalizar, ir a la raíz) (Canción “Mi casa”) 5. Explicación del programa de trabajo <p style="text-align: right;">1:00 HORA</p>
DOS	ENTREVERANDO EL DEVENIR SUJETOS: LA POTENCIA DE LO QUE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio colectivo de construcción de una línea del tiempo del CCP 2. Ejercicio personal y compartido: la biografía personal y su entreveramiento

	<p>SOMOS. Ejercicio de un “traer aquí, entre nosotros” la memoria personal e institucional para identificar los motivos, las intenciones, las claves de identidad y la POTENCIA como sujetos</p>	<p>con la biografía institucional (trabajo de introspección y de compartir al colectivo)</p> <p>3. Develando la POTENCIA de lo que somos: los motivos, las intenciones y las claves de identidad. (trabajo en pequeños grupos)</p> <p>2:00 HORAS</p>
<p>TRES</p>	<p>VIVIR EN TIEMPOS INESTABLES, TIEMPOS DE TRANSFORMACION: EJERCICIO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO:</p> <p>las motivaciones, intencionalidades y claves identitarias de la Propuesta Socioeducativa a la luz de lo que está pasando: coherencia-completud, pertinencia, congruencias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esquema de reflexión: tiempos difíciles, “traer aquí lo que nos está pasando”: tiempos inestables y de transformación: tiempos de negación del sujeto 2. Conversatorio en pequeños grupos: este tiempo aquí, hoy, qué nos exige 3. Plenaria: la idea de radicalización, de resistencia 4. Esquema de trabajo: las motivaciones, las intencionalidades, las claves identitarias de la Propuesta Socioeducativa 5. Conversatorio en parejas: Frente a lo que pasa ¿nuestra propuesta es coherente, completa, pertinente y congruente? 6. Conversatorio en pequeños grupos: Radicalizar: ¿qué hay que profundizar, qué hay que cambiar?

		<p>7. Plenaria: consensos</p> <p>2:00 HORAS</p>
CUATRO	<p>LA EDUCACIÓN COMO UN HACER-NOS SUJETOS FRENTE A LA NEGACIÓN Y LA MINIMIDAD: conversación con otra experiencia de radicalización, de subversión y de resistencia en lo educativo</p>	<p>1. Compartir: Figuras del Sujeto</p> <p>2. Radicalizar la apuesta educativa en estos tiempos inestables y transformadores: apuesta ética, política y epistémica</p> <p>3. Conversatorio</p> <p>2:00 HORAS</p>
CINCO	<p>EDUCAR CON SUJETO: DE OTRO MODO EL EMPEÑO EDUCATIVO (o lo que está más allá de la “educación alternativa”)</p>	<p>1. EXPOSICIÓN. Las posibilidades de radicalidad, de subversión y de resistencia en la educación educar con sujeto: la educación como acontecimiento ético, el contenido político de la educación, la desobediencia epistémica en el educar con sujeto</p> <p>2. Conversatorio para profundizar, aclarar</p> <p>2:00 HORAS</p>

SEIS	ELABORANDO RESONANCIAS: LAS POSIBILIDADES PROPIAS DE RADICALIZACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA: explorando posibilidades de ir más allá, de actualizar las apuestas de sentido (motivaciones, intencionalidades y claves identitarias)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión individual: introspección para elaborar “resonancias” 2. Trabajo en pequeños grupos: resonancias para la Propuesta Socioeducativa 3. PLENARIA FINAL: consensos finales. <p style="text-align: right;">2:00 HORAS</p>
-------------	--	--

3.- Primer equipo de trabajo del Centro Poveda

Las teresianas dominicanas se unen a un grupo de intelectuales dominicanos, con raíces cristianas, y fundan lo que hoy se conoce como Centro Cultural Poveda. De ahí que la propuesta del CCP tiene su origen en la reflexión que sobre su experiencia de trabajo realizara un grupo interdisciplinario de profesionales (educadores/as, sociólogos/as, científicos sociales, politólogos, etc.), a partir de la situación general que viviera el país en la época de finales de los años 70 e inicio de los años 80, especialmente preocupado por la situación de la educación.

En los inicios estuvieron presentes Argentina Henríquez, Dinorah García, Miladys Rodríguez, Paula Escaño, miembras de la Institución Teresiana, todas educadoras que vivían en barrios marginales de la capital: Gualey, Los Guandules y Herrera respectivamente; José Manuel Madruga, sociólogo y sacerdote español que trabajaba en Gualey; Jorge Cela, antropólogo y sacerdote jesuita que trabajaba en Guachupita; Marcos Villamán, sociólogo y teólogo, que trabajaba en Simón Bolívar; Leopoldo Artilles, sociólogo y profesor de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Al grupo también se une Raymundo González, historiador y economista, comprometido con la lucha de los sectores populares.

4.- Equipo de asesores permanentes del Centro Poveda

El Centro Poveda contó con asesores nacionales e internacionales, todos honoríficos. Se trata de profesionales que apostaron por la propuesta socioeducativa y veían en ella la construcción de sus propios sueños. Destacan por su perseverancia y compromiso, los siguientes:

1) Dra. Ana Jesús Hernández. Universidad de Alcalá (Madrid), Profesora de ecología. Es la persona responsable de toda la línea de trabajo en materias medioambientales, así como del área curricular de Ciencias de la Naturaleza. Es doctora en Ciencias (sección biológicas) por la Universidad Autónoma de Madrid.

2) Dr. Leopoldo Artiles. Después de trabajar largos años en el Centro Poveda y ser considerado cofundador de la institución, ha permanecido hasta la fecha en condición de asesor. Uno de los principales aportes ha sido el trabajo sobre Análisis del Discurso, así como Sociedad y ciudadanía. Es coordinador honorífico del Instituto de Investigación del Centro Poveda (INSE). Es doctor en Sociología por la Universidad de Minnesota (EE UU).

3) Dr. Marcos Villamán. Después de trabajar varios años en el Centro Poveda y ser considerado cofundador de la institución, también ha permanecido hasta la fecha en condición de asesor. Sus principales aportes han sido la Metodología para la formación de la conciencia crítica, dimensiones valorativa y política. Es doctor en sociología por la Universidad Nacional de México. También es teólogo.

4) Dr. Raymundo González. Después de trabajar varios años en el Centro Poveda y ser considerado cofundador de la institución, también ha permanecido hasta la fecha en calidad de asesor y coordinador voluntario de la Editorial. Sus principales aportes parten del Área de Ciencias Sociales, abordando temas como la historia dominicana y la identidad. Es doctor en historia por la Universidad de Sevilla.

5) Dra. Josefina Zaiter. Catedrática de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Sus principales aportes han sido desde la perspectiva de género y la psicología social. Es doctora en psicología por la Universidad Complutense.

Habría que destacar que este equipo de asesores ha sido acompañado y articulado por Argentina Henríquez, quien se mantiene como parte del equipo del Centro Poveda en calidad de asesora interna.

5.- Relación de publicaciones periódicas

Se muestran a continuación los títulos de publicaciones periódicas del Centro Poveda que desde el ámbito socioeducativo pueden dar una idea tanto de temas trabajados con las y los estudiantes, como aquellos que son producto del trabajo y reflexión de talleristas. Incluso, temas que se muestran en las secciones de Investigación y Sistematización en el Anuario Pedagógico, han sido fruto del quehacer con maestras y maestros en diferentes actividades.

Relación de publicaciones Boletín Maestras y maestros prácticas y cambios

Nº	Fecha de publicación	Contenido	Autor (a/es)
1	Enero 1993	La educación en derechos humanos (Experiencia Politécnico Santa Ana)	Luz Alba Santoyo
		A la democracia	Estudiantes Politécnico Santa Ana
		Los reencarnados (drama)	Rafael Hernández
2	Abril 1993	Aprendizaje por descubrimiento o proyecto de investigación: posibilidades y límites	Argentina Henríquez
		Orientaciones para la enseñanza aprendizaje de las ciencias de la naturaleza	Marta González
		Mi tierra	Rigoberta Menchú
3	Junio 1993	La articulación escuela-realidad como relación pedagógica	Dignora García
		Duarte y la independencia (drama)	Rafael Hernández
		Proyecto ético desde los derechos humanos	Federico Carrasquilla
		Bibliografía comentada	Rosina Anglada
4	Octubre 1993	Pruebas nacionales y calidad de la educación	Nicolás Guevara
		La biblioteca escolar: un espacio socioeducativo	Rosina Anglada
		La pelea de la alimentación y la desnutrición	Blanca N. González
5	Noviembre 1993	Un proyecto integrado desde las ciencias naturales para sexto grado: “La alimentación humana”	Ana Teodora Manzueta y Noris M. Garabito
		Carta a los maestros y las maestras de “Santa Ana”	Ana Jesús Hernández
		Bibliografía comentada	Rosina Anglada
6	Diciembre 1996	Proyecto de investigación en 8vo grado: “Las resistencias populares como factor de identidad en la historia dominicana”	Marcelina Lora
		Claves de relectura de la historia del descubrimiento: su interés para el educador	Leopoldo Artilles Gil
7	Abril 1994	Algunos elementos a tener en cuenta en una planificación participativa	Dignora García
		El sol quería bañarse	Gary L. Núñez

8	Junio 1994	¿Cómo trabajar una matemática transformadora?	Antonia Medrano
		Cultura escolar y formación de valores	Rodrigo Parra Sandoval
9	Octubre 1994	La noticia escrita: su aplicación al aprendizaje de la lengua materna	Nicolás Guevara
		Recordando el proceso de motivación para escribir cuentos y fábulas /Un sapito triste (cuento) / Tiza borrador y pizarra (cuento)	Rosa María Ciriaco
10	Octubre 1994	Memoria de plan decenal a propósito de la dignificación del magisterio	Centro Cultural Poveda
11	Noviembre 1994	Paisaje geográfico y grupos de trabajo: una experiencia en tercer grado	Cristina Pichardo
		Lucha activa y creativa: Saberes y nuevos aprendizajes en las escuelas	José Antinoe Fiallo Billini
12	Noviembre 1994	La lengua española en la transformación curricular	Nicolás Guevara
		Santiago Hirujo, educador popular	Centro Cultural Poveda
		Algunos aportes desde la escuela a la construcción de sujetos para la convivencia democrática	Argentina Henríquez
13	Marzo 1995	Educación en y para la justicia	Gregorio Iriarte
		¿Cómo perciben las madres jefas de hogar el rendimiento escolar y el desarrollo emocional de sus hijos e hijas	Marta González
14	Abril 1995	Matemáticas para la vida: conocimientos previos y contenidos en el aula	Antonia Medrano
		La educación en valores... en un mundo complejo	Marcos Villamán
15	Septiembre 1995	La pedagogía de la educación popular: raíces y retos	Manuel Mejía
		Derechos humanos y educación. Una bibliografía	Rosina Anglada
		El triple diagnóstico en el proyecto de una educación transformadora	C. Gimeno, M. Villamán y R. González
		Cuando el aula suena, alumnos contentos	Rosa María Torres
16	Diciembre 1995	Fundamentos para un currículo dominicano	Argentina Henríquez
		La cultura de un pueblo	Marcos Villamán
		Leer hoy versus Leer ayer (décima)	Grupo de profesoras(es) de Moca y La Vega
17	Febrero 1996	¿Quién es pobre en la década del 90?	Helio Gallardo
		La pantomima en la clase de Lengua	Nicolás Guevara

		La madre en los textos escolares	Rosa María Torres
18	Abril 1996	Carmen Natalia: Semblanza de una mujer singular	Rosina Anglado
		La nueva generación	José Ernesto Rivera Pérez
		Madre Tierra	Brunilda Valentina Comas
		El libro y la luna	Varias autoras
		Oración del bibliotecario	
19	Junio 1996	Dignificación de las/os Educadoras/es y calidad educativa	Alba Rina Acosta
		Acuerdo de trabajo entre: La Asociación Dominicana de Profesores (ADP) y el Centro Cultural Poveda	Centro Cultural Poveda
		Se busca un silencio	Bernaldo Castillo
		Carta abierta para niños que van a la escuela	Rosa María Torres
		Una preocupación: La unión profesional y la formación de los educadores	Vera María Candau
20	Agosto 1996	La familia en República Dominicana	Josefina Zaiter
		La comprensión lectora	Adelina Gimeno
21	Octubre 1996	“¿Por qué la violencia en Guachupita?”. Un proyecto de ciencias sociales en 7mo grado	Octavio Figueroa
		“¿Podemos dominar la violencia?” Guía de entrevistas y observaciones críticas	N. Nuñez, J. Vidal, P. Pérez, A. Peguero y G. Tavárez
		II Seminario: Educación, ciudadanía y derechos humanos	Centro Poveda
22	Diciembre 1996	La ocupación del hotel de Jimaní	Aurelia Jiménez
		Pero la gramática	Alfonso Reyes
		El día de la constitución	Mª Selenne Novas
		Yo digo que dos son tres	Décimas del Folklore latinoamericano
		“Aprendo a medir con significado”(esquema de realización de una experiencia)	Meregildo Novas
23	Febrero 1997	Aprendizaje por resolución de problemas o investigación	Argentina Henríquez
		El pizarrón	Autores varios
		A Juan Pablo Duarte	Autores varios
		Visiones de identidad	Raymundo González
24	Abril 1997	Estrategias para la comunicación escrita	Nicolás Guevara
		Salomé, Mujer dominicana, educadora y poeta	Centro Poveda
		Breve reflexión sobre el taller de nueva propuesta	María Magdalena Ureña

		curricular	Francisco Bernaldo Castillo
25	Junio 1997	Proyecto de trabajo “Conozcamos cómo nos alimentamos y qué influencias tiene una alimentación balanceada en la calidad de vida”	Centro Cultural Poveda
26	Agosto 1997	Eje temático: Una nueva manera de formular un proyecto de centro	Centro Cultural Poveda
		Intervención cultural de los Estados Unidos “en nuestro país”	Estudiantes del Politécnico “Nuestra Señora de las Mercedes”
27	Octubre 1997	Innovación en la enseñanza técnica: Testimonio	Pablo Julio Díaz
		Algunos Puntos relevantes en la construcción de ciudadanía	Alexis José Vegazo Fanith
		Proceso de trabajo en el Instituto Politécnico de Santa Ana	Alexander Solano de la Cruz
		Valores	Centro Poveda
		Una educación para la vida	Alba Rina Acosta Raymundo González
28	Dic. 1997	La geografía	Orlando Parra
		Diálogo entre un libro triste y un libro feliz	Gloria María Abreu
		Los derechos humanos: un camino de humanización	María Consuelo Gimeno
		Coherencia además de ciencia	F. Caivano y F. Tonucci
		El Centro Poveda celebra su doceavo aniversario	Centro Poveda
29	Febrero 1998	El problema de las aguas negras en los sectores cercanos al río Ozama	Estudiantes Politécnico Santa Ana
		Las condiciones de inseguridad de las personas que viven al margen del río Ozama	Estudiantes Politécnico Santa Ana
		“La educación ante la violencia”. Foro comunitario en Santo Domingo	Centro Poveda
30	Abril 1998	Perfil profético y pedagógico de Pedro Poveda	Arantxa Aguado
		La educación ante la violencia	Escuela Pública Fátima–Oscar Santana
		Aportes al diálogo nacional. Formación y capacitación permanente de maestras y maestros para una educación innovadora, democrática y de calidad	Centro Poveda

31-32	Junio-Agosto 1998 (Testimonio de Maestros y Maestras)	“Una mujer con vocación de maestra”	Carmen Cuevas Rodríguez
		“Trabajo con los que menos posibilidades tienen”	José Manuel Méndez Pérez
		“Profesional de los profesionales”	Lucila Aybar De Los Santos
		“No quiero ser otra cosa que Maestro”	Porfirio Meléndez
		“Prepararme para desenvolverme mejor en mi práctica diaria, en mi vivir”	Nicolasina Félix Roble
		“Involucrado en los procesos de la comunidad”	Victor Manuel Félix
		“Maestra de los niños sin escuela”	Josefa Altagracia Amador Comas
33	Octubre 1998	Educación para la vida desde la vida: El mundo de las relaciones	Ana Jesús Hernández
34	Diciembre 1998	La globalización y la política educativa. EL debate en la Cumbre Internacional de Educación	Aleksandra Jablonska
35	Febrero 1999	Educación para la convivencia: Reflexiones en torno a la violencia dominicana	Josefina Zaiter
		Educación Crítica	Participantes IV Diplomado “Formación de Ciudadanas/os en la la Escuela
		Participando en el foro	Centro Poveda
		Mi Pueblo	Nelson Liriano Placencia
		Imagina una profesora	Rosa María Torres
36	Junio 1999	“La escuela que soñamos”. La escuela del nuevo milenio	Participantes Diplomado “Formación de Ciudadanas/os en la la Escuela
		Contribución de las matemáticas a la constitución de sujetos democráticos	María Luz Callejo de la Vega
37	Septiembre 1999	“La carta de la tierra”. Somos una familia humana una sola comunidad terrestre con un destino común	Centro Poveda
38	Diciembre 1999 “Vigencia de Pedro	¿Quién era Pedro Poveda?	Consuelo Gimeno
		Testimonio de vida	Fabiola Bustamante
		Poveda como creyente	Luis Quezada
		Leyendo a Pedro Poveda	Pura Emeterio

	Poveda”	Pedro Poveda, educador contemporáneo... o la ética de la pedagogía	Raymundo González
		Educación y calidad de vida	Lucía Abreu
39	Marzo 2002	El plan decenal en la perspectiva de sus áreas y sus consultas.	Congreso nacional de educación Diciembre 1992
		“Primum vivere...”	Raymundo González
		¿Esperando a Godot...?	Raymundo González
		Educación para la formación ciudadana y conflicto magisterial	Raymundo González
		Cronología de una crisis: Conflicto gobierno-Asociación Dominicana de Profesores (ADP)	Raymundo González
40	Abril 2002	Apuntes sobre cultura oral y aprendizaje de la lengua materna	Nicolás Guevara
		Modernidad y racismo en el perfil ideológico del siglo XX	Raymundo González
41	Mayo 2002	Mantengamos nuestro ambiente agradable para vivir felices (Escuela Nivel Básico, Nagua)	Ana Reyes Castillo
		Qué es la sociedad y cómo funciona	R. González
42	Junio 2002	Investiguemos el deterioro del ambiente por el exceso de calor en la comunidad de Ojo de Agua, Salcedo	Ismelda Antonia Rodríguez
		Gasto social y pobreza: constataciones preocupantes	Raymundo González
43	Julio 2002	Proyecto de trabajo “Conozcamos que tipo de música escuchan nuestros adolescentes y cómo influye ésta en su comportamiento social”	Rosa Urania de la Cruz Rafael Gutiérrez Juan Alberto Mises
		Juventud y democracia	Raymundo González
44	Agosto 2002	Reconozcamos cómo la violencia afecta la familia y qué influencia tiene en la escuela	Aurelina Jiménez Nova
		¿Para qué el aprendizaje de la lengua?	Nicolás Guevara
		El evaluador	Carmen Payano
45	Septiembre 2002	Formación de formadores críticos/as y reflexivos/as	Consuelo Gimeno Luis Quezada
		El paradigma crítico en contraste con el paradigma positivista	Mª Consuelo Gimeno
46	Octubre	Conozcamos las causas del deterioro de la salud:	José Marisso Pérez Sierra

	2002	enfermedades infectocontagiosas, la tuberculosis	María de los Remedios Sierra
		Formación de Maestros para innovación y el cambio	Nelfo Durán Villafañá
		La contaminación ambiental	Carmelina Ulloa Sánchez
		¿Qué es un río?	Santa Ramona Ulloa
		Conservemos nuestros ríos	Antonia Ulloa
47	Noviembre 2002	Conozcamos cómo influyen las comunidades de los Mangles en la preservación de las especies acuíferas y otros	Hilario Polanco Rondón Diurka Pereyra Guzmán Cabrera
		Algunas informaciones sobre el Manglar	Noris Garabito
		4 formaciones campesinas, 3 visiones de identidad + 1 propuesta	Raymundo González
48	Diciembre 2002	Río + 10. Una apuesta del Centro Cultural Poveda a favor de la educación para el medio ambiente	Ana Jesús Hernández
49	Enero 2003	Principales problemas que afectan la vida en la comunidad	Consuelo Gimeno
		1903-2003: Cien años de la muerte de Hostos, maestro de conciencias	Raymundo González
50	Febrero 2003	Los servicios básicos en mi comunidad	Andrea Cortorreal
		Duarte, el maestro permanente	Argentina Henríquez Rodríguez
51	Marzo 2003	Genoma humano	Ana Jesús Hernández
		Decálogo de criterios optimistas para trabajar al lado de las y los adolescentes	Jaume Funes Artiaga
52	Abril 2003	La guerra de abril 1965	Juana Antonia Paredes Maryluz Santana Perdomo
53	Mayo 2003	San Pedro Poveda	Manuel Maza
		Alegría por canonización del padre Pedro Poveda	Leonora Ramírez
54	Junio 2003	La atención a la diversidad: una experiencia en la República Dominicana	Marisa Moratinos Cagigas
		Conozcamos nuestra familia para quererla más	Escuela Francisco del Rosario Sánchez
55	Julio 2003	¿Cómo influyen los medios de comunicación en	Elizabeth Cruz Villar

		nuestros/as niños/as?	
		Investiguemos las causas de las principales enfermedades gastrointestinales que se producen en nuestra comunidad para sugerir formas de prevenirlas	Lourdes Milagros Lantigua Miledys Rivas
56	Agosto 2003	Investiguemos la situación de la deforestación del nacimiento del arroyo Sosúa y los efectos en el arroyo y en la vida que se desarrolla a su alrededor	Beata Martínez Daisy Ruiz Virigilia Benitez Cándida Frías Mildred Kenia Nivar
		Versos de Gastón F. Deligne dedicados a la memoria de Eugenio María de Hostos	Gastón Deligne
57	Septiembre 2003	Conozcamos las luchas democráticas en la República Dominicana a partir del 1961 y el rol desempeñado por los diferentes actores sociales para comprender nuestra realidad y así mejorarla	Estudiantes del 4to año, nivel medio y el Profesor Nelfo Antonio Durán Villafaña (Liceo reverendo Andrés Amengual “Fe y Alegría”)
		Tratamiento del conflicto para una cultura de paz	Rafael Álvarez de los Santos
58	Octubre 2003	Investiguemos los principales mitos y tabúes acerca del embarazo, parto y puerperio para analizarlos críticamente y contribuir a su erradicación”	Yudy Altagracia Reynoso Cruz
59	Noviembre 2003	La ciudad como tema para educar en derechos humanos: Aportaciones desde las ciencias de la naturaleza para una integración de saberes	Ana Jesús Hernández
60	Diciembre 2003	Foro nacional educación para todos	Dignora García Romero
		La educación del sentido de lo público	Consuelo Gimeno Nicolás Guevara
62	Febrero 2004	Las olimpiadas de lectura: una excelente estrategia educativa	Nicolás Guevara
		La independencia nacional	Centro Poveda
63	Marzo 2004	Los desafíos de los docentes dominicanos	Argentina Henríquez
		La notica escrita: su aplicación al aprendizaje de la lengua materna	Nicolás Guevara
66	Junio 2004 “Ercilia	Algunos rasgos	Julio Jaime Julia
		Ideario de Ercilia Pepín	Julio Jaime Julia

	Pepín: Mujer educadora”		
69	Septiembre 2004	Nuevas propuestas concretas para un estatuto del ejercicio profesional en el sistema educativo dominicano	José Antinoe Fiallo Billini
		Se aprende haciendo. Rescatando los valores culturales propuesta de innovación	Escuela República de Las Bahamas
		Parábola de la Escoba	San Antonio Maria Claret
70	Octubre 2004	La escuela y la educación de los sentimientos (Nota sobre la formación de los adolescentes)	Emilio Tenti Fanfaní
		La parábola hindú del elefante. Los hombres ciegos y el elefante	Adaptación de John G. Saxe
71	Marzo 2005	2005: año mundial de la física. Perfil de Einstein para la educación científica de la escuela	Ana Jesús Hernández
72	Junio 2005	Hoy por hoy ¿Qué significa ser educadora y educador?	Centro Poveda
		Desafíos de las maestras y los maestros ante los procesos de mundialización	Argentina Henríquez
73	Septiembre 2005	Jóvenes por la defensa de la vida	Franklin Peralta Wendy Heredia
75	Febrero 2006	VI Foro Social Mundial	
		No bastará a los maestros ser buenos	Amparo Chantada
76	Junio 2006	¿Qué es lo más importante para la formación de educadores/as hoy?	Dinorah García
		Lalo y Lola no valen lo mismo en el aparato escolar	Rosa María Torres
77	Abril 2007	¡Exprésate por la educación...!	Centro Poveda
		El último taller	Joke Smissaert
85	2008	Año Internacional del planeta Tierra	Ana Jesús Hernández
*	Marzo-abril 2010	Programa: “Promoción de la Calidad Educativa y el desarrollo local en la provincia de Pedernales, República Dominicana”	Isabel Vargas Rita Ceballos
	*Boletín especial	Programa de formación en Comprensión Lectora y Competencias para la Expresión Escrita: “Compartiendo y sistematizando nuestras experiencias significativas”	Isabel Vargas Rita Ceballos

*	Septiembre- Diciembre 2010 * Boletín especial	Programa: “Promoción de la Calidad Educativa y el Desarrollo Local en la Provincia de Pedernales, República Dominicana”	Lilian Castillo Isabel Espinal Miosotis Hernández Matha Iannini Isabel Vargas
		Programa de formación en Comprensión Lectora y Competencias para la Expresión Escrita	
		Compartiendo nuestra experiencia formativa para la atención a la diversidad de los aprendizajes	
		Voces de algunas maestras y orientadores con relación a la experiencia	
		¿Cómo se entienden las necesidades educativas y la diversidad en el aprendizaje desde el programa de Formación en Comprensión Lectora y Competencias para la Expresión Escrita?	
*	Enero- febrero 2011 *Boletín especial	Química para nuestra vida diaria	Ana Jesús Hernández

Relación de publicaciones del Anuario Pedagógico

Anuario	Contenido	Autor (a/es)
Anuario pedagógico 1 (1997)	Financiamiento y calidad de la educación	Centro Poveda
	Cambios socio-históricos: desafío a la escuela	Marcos Villamán
	Un nuevo escenario para la innovación	Marco Raúl Mejía
	La construcción del conocimiento en el desarrollo de sujetos democráticos: elementos en torno a su significado	Argentina Henríquez y Josefina Zaiter
	Organización de los contenidos curriculares para la ecología y la educación ambiental en las escuelas dominicanas	Ana Jesús Hernández y Noris Garabito
	Pedagogía y vida en el seguimiento de Jesús (Apuntes sobre catequesis latinoamericana y del Caribe)	Dignora García
	De la problematización social al aprendizaje por descubrimiento: la experiencia del Instituto Politécnico Santa Ana (IPOSA)	Ana Estela Henríquez y María Josefa Ogando
	La práctica reflexiva de maestras y maestros y la transformación de la educación técnica Diplomado en formación de ciudadanas y	Centro Poveda
	Ciudadanos en la escuela (UASD-POVEDA): Plan de estudios	Centro Poveda
	Proyecto interinstitucional: Educación en los Derechos Humanos, ciudadanía y democracia (Bolivia, Brasil, República Dominicana)	Centro Poveda
	Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (CEAAL) República Dominicana	Centro Poveda
	Proyecto Sociedad civil, educación y democracia. Centro Poveda/PID	Centro Poveda
	III Seminario de Educación Sociedad: La participación, una estrategia contra la pobreza	Centro Poveda
	Publicaciones	Centro Poveda
Anuario pedagógico 2 “Participación, Descentralización y Desarrollo” (1998)	Perfil profético y pedagógico de Pedro Poveda	Arantxa Aguado
	Globalización, ¿signo de los tiempos?	Leopoldo Artilles
	Reformas educativas hoy en América Latina	Vera María Candau
	República Dominicana: La cuestión educativa al final de los noventa	Raymundo González
	Presentación del IV Seminario de Sociedad y Educación	Centro Poveda
	COPADEBA: Organización y participación para la liberación	Andrés Cepeda
	La Comisión Barrial y los procesos de participación popular	Marcos Villamán
	El proyecto Sociedad Civil, Educación y Democracia: un espacio para la participación y la construcción de propuestas	Josefina Espaillat
	Aporte de los grupos (Síntesis)	Centro Poveda
	Planificación y evaluación participativas: reflexiones desde los procesos educativos	Consuelo Gimeno
	Construyendo valores democráticos: Práctica reflexiva desde la orientación escolar	Celeste González

	Construcción de los conocimientos: aportes a la innovación en el aprendizaje-enseñanza de las matemáticas desde el Centro Poveda	María Luz Callejo de la Vega
	El enfoque constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita: Un libro para educadores	Nicolás Guevara
	Educación y conciencia moderna en Hostos	Raymundo González
	Recensiones	Centro Poveda
	Maestría “Formación de formadores e investigación para el cambio socioeducativo”. Postgrado: “Formación de formadores: estrategias pedagógicas”. Convenio Universidad Autónoma de Santo Domingo- Universidad de Barcelona- Associació Catalana de Professionals per la Cooperació amb Nicaragua i Centreamérica- Centro Cultural Poveda	Centro Poveda
	Diplomado: “Formación de ciudadanos y ciudadanas en la escuela ” (Ciclos 1996-1999)	Centro Poveda
	“¡Exprésate por tus Derechos!” Concurso de la red Nacional de Educación para la paz y los derechos Humanos	Centro Poveda
	Centro de Documentación especializado en educación del Centro Cultural Poveda	Centro Poveda
	Publicaciones	Centro Poveda
Anuario pedagógico 3 “Realidad Social, Educación, Teología” (2000)	Educación, sociedad civil, y construcción de la vida	Marcos Villamán
	Teología y educación: un diálogo posible y necesario	Gloria Fátima Costa do Nascimento
	Apuntes para trabajar la perspectiva de género en la formación de educadoras y educadores	Consuelo Gimeno y Josefina Zaiter
	Poemas	Nicolás Guevara
	Hacia el reconocimiento de un discurso caribeño	Pura Emeterio Rondón
	Arturo Jimenes Sabater: Investigador y humanista	Manuel Matos Moquete
	Ciudad y ecología	Ana Jesús Hernández
	Recensiones	Rita Ceballos, Marcelina Piña
	Diplomado “Formación de maestros y maestras en derechos humanos”	Centro Poveda
	Proyecto “Comunicación y didáctica”	Centro Poveda
	Proyecto de “Educación para el desarrollo local”	Centro Poveda
	Talleres y cursos abiertos	Centro Poveda
	Últimas publicaciones	Centro Poveda
	Colaboran en la presente edición	Centro Poveda
Anuario pedagógico 4	Por una relación ética entre educación y política	Centro Poveda
	Educación dominicana 2000: Balance y propuestas	Centro Poveda
	Documento: “Reflexiones y propuestas desde la sociedad civil: Una aproximación en la actual coyuntura educativa dominicana	Centro Poveda
	En torno a “Reflexiones y propuestas desde la sociedad civil”	Cheila Valera
	Escuela, realidad social y conocimiento (Comentarios al documento sobre la coyuntura educativa)	Raymundo González
	“Reflexiones y propuestas desde la sociedad civil en la actual coyuntura dominicana”	José Antonio Fiallo Billini

“Educación Dominicana: Propuesta desde la sociedad civil” (2001)	Un festón de poemas inéditos	Carmen Sánchez
	Dimensión mítica de la literatura caribeña: República Dominicana y Haití	Pura Emeterio Rondón
	Maestros, Maestras e identidades: Una aproximación desde la sociología de la literatura	Miguel Ángel Moreno Hernández
	Educación en y para los derechos humanos: una lectura desde el área de matemáticas	María Luz Callejo de la Vega
	La formación profesional: una responsabilidad compartida. El caso de psicología	Rolando Tabar Manzur, María S. Vargas y Eneiro Rodríguez Arias
	La diversidad, una oportunidad para recrear la cultura en los espacios sociales y educativos	Dignora García Romero
	Apuntes sobre cultura oral y aprendizaje de la lengua materna	Nicolás Guevara
	Francisco Salinas (Compilador): “Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire”	Consuelo Gimeno
	Educación para todos ¿una oportunidad perdida? / Apéndice: Pronunciamento latinoamericano sobre “Educación para todos”	Consuelo Gimeno
	Plan estratégico 2000-2005	Centro Poveda
	Proyecto de investigación: “Relevancia de la educación para la prevención de la violencia delictual y de género”	Centro Poveda
	Conversatorios “Sociedad, educación y teología”	Centro Poveda
	La vida: nuestro derecho fundamental. Red de educación para la paz y los derechos humanos. CEAAL/ República Dominicana	Centro Poveda
	Curso taller: Dificultades de aprendizaje (lectoescritura)	Centro Poveda
	Publicaciones	Centro Poveda
	Colaboran en la presente edición	Centro Poveda
Anuario pedagógico 5 “Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras” (2002)	Paulo Freire a cinco años de su muerte. Homenaje al gran educador	Pedro Pontual
	Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación	Consuelo Gimeno y Argentina Henríquez
	Evaluación de medio término de Plan Decenal. Un revisión desde la coyuntura educativa (octubre 2000) pensada hacia abajo y desde abajo	José Antinoe Fiallo
	Postmodernidad: Desafíos de la educación	Dignora García Romero
	Declaración de México sobre la educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe	Centro Poveda
	Décimas	Altagracia Flores
	La enseñanza reflexiva en el practicum de magisterio	Irene Gutiérrez
	Estudio del estado de la calidad de la educación en los municipios: Hondo Valle, El Llano, Comendador, Vallejuelo, El Cercado y Las Matas de Farfán	Josefina Espailat
	La mediación comunitaria. Una alternativa en la resolución de conflictos	Rita Ceballos

	Reseñas de libros: Cheila Valera: “¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana”, Angelina Peralva y otros : “Violencia y democracia ¿Una relación paradójica?”, Mauro Rodríguez Estrada: “Creatividad en la investigación científica”, Manuel Pablo Maza Miguel: “Cruzando encrucijadas”	Argentina Henríquez Nery Antonio Taveras López Dignora García Raymundo González
Anuario pedagógico 6 “Educar en tiempos difíciles. Estudios y propuestas para el cambio” (2003)	Educación en tiempos difíciles	Centro Poveda
	Desafíos educativos a la luz de la pedagogía	Vera María Canau
	Calidad y estrategias educativas	Dignora García y José Antinoe Fiallo
	¿Podemos reconocer la aportación de Popper en el quehacer del Centro Cultural Poveda?	Ana Jesús Hernández
	Meditaciones cotidianas	Nicolás Guevara
	Aportes de la psicología social al estudio de la identidad nacional y el nacionalismo: algunas consideraciones teóricas	Sagrario Ramírez Dorado Y José Luis Alvaro Eframiana
	Gasto público y salario magisterial	Isidoro Santana
	Estudio sobre la violencia en los barrios empobrecidos de Santo Domingo	Rita Ceballos
	La función educadora de la familia	Isabel Espinal
	La dimensión valorativa de la educación ambiental	Ana Jesús Hernández
	Desamando caminos: crónicas a mitad de camino de una investigación educativa inserta	Miguel Ángel Moreno Hernández
	¿Podemos reconocer la aportación legada por Popper en el quehacer del Centro Poveda en la República Dominicana?: apuntes en el centenario de su nacimiento.	Ana Jesús Hernández
Anuario pedagógico 7 “Educar sujetos con raíces. Memoria-identidad-proyecto” (2004)	Reseñas de libros: Elida Jiménez: “Ideario de Eugenio María de Hostos”, Varios autores: “Proyecto escuela multigrado innovando. Una evaluación formativa del proyecto”, Carmen Iris Olivo: “Resúmenes analíticos de proyectos educativos”.	Raymundo González Franklin Peralta
	Educar sujetos con raíces	Centro Poveda
	Desafíos de la educación en el siglo XXI desde la perspectiva de las educadoras y los educadores	Dignora García Romero
	Estrategias en la relación escuela-comunidad y de la comunidad en la escuela	Argentina Henríquez y Ángel Paredes
	La tierra es de nosotros	Carlota Carretero
	La educación en valores y su tratamiento en República Dominicana	Celeste González y María Rosario Arias
	Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: propuestas y perspectivas	Julio Leonardo Valeirón
	Comunidades rurales en proceso de cambio: calidad de la educación y nuevas tecnologías	María del pilar Cachofeiro Ramos y Dignora García Romero
	Las agendas de desarrollo local, un aporte desde la dimensión política de la educación	Rita Ceballos

	Reseñas de libros y artículos: Michael Apple <i>“Como Dios manda”</i> , Yuderlys Espinosa Miñoso y Olaya Dotel <i>“La reforma educativa dominicana de los 90 como resultado de la disputa entre diferentes racionalidades”</i> , VV. AA <i>“Reinventar la escuela ¿qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y la educación en la República Dominicana”</i>	Leopoldo Artilles Franklin Peralta Dignora García
	Nuevas Publicaciones	Centro Poveda
Anuario pedagógico 8 “Educación Crítica: Retos y aportes para que otro mundo sea posible” (2005)	Educación Crítica: Retos y aportes para que otro mundo sea posible	Dignora García Romero
	Desafiar el nuevo orden mundial del noliberalismo: La promesa de la pedagogía crítica	Henry A. Giroux
	Diálogo entre las diferencias: aportes de la educación crítica a la formación de sujetos democráticos	Margarita Bartolomé Pina
	Roturando nuevos caminos: La Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina	Vera María Candau
	Carta a Paulo Freire. Remitente: una educadora que pretende aprender	Ivelisse Prats de Pérez
	Movimientos sociales y educación en República Dominicana	Tahira Vargas
	Cultura institucional del Centro de Estudio Profesor Miguel Ángel García	Graciela García
	Nueva definición del conflicto en el contexto educativo	Leopoldo Artilles Gil
	Prevención y Manejo de conflictos en las escuelas. Programa “Yo tengo valor”	Aida Consuelo Hernández Bonelly
	Aportes de la escuela a la constitución de sujetos democráticos	María Consuelo Gimeno
	Tolerancia cero a las deudas educativas	Cheila Valera Acosta
	El deber es poder: Contextos de opresión escuelas de liberación	José Antinoe Fiallo Billini
	Rol de la escuela en el contexto actual: resignificación de lo humano y lo políticos en la cotidianidad	Dignora García Romero
	Sindicalización de los docentes	Jesús de la Rosa
	Educación científica y transformación curricular: aportaciones desde la ecología a la formación de docentes	Ana Jesús Hernández
	Modos de intervención Centro Cultural Poveda	Raymundo González
	Gestión pública de la educación	Ancell Scheker Mendoza
	Pruebas nacionales: evaluación y perspectivas	Julio Leonardo Valeirón
	Salud sexual integral	Carmen María Castillo
	El campamento educativo: una opción a tomar en cuenta	Juan Pedro Perdomo
	Reseña de libros: Santiago Sánchez Torrado: <i>“Ciudadanía sin fronteras”</i> , Dopler, Klaus y Lauterburg, Cristoph, Chnage Management: <i>“Cómo configurar el cambio en las empresas”</i> , Helen Hernández: <i>“El arte de ser maestro”</i> , Monseñor Juan Félix Pepén: <i>“La nación que Duarte quiso”</i>	Franklin Peralta Hector Martínez Diloné Jeannette Chaljub Raymundo González
	Pensar y ensayar acciones transformadoras. Educadores lúcidos-comprometidos-agentes culturales	Centro Poveda
	La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas	Alfonso Torres Carrillo

Anuario pedagógico 9 “Pensar y ensayar acciones transformadoras. Educadores lúcidos-comprometidos-agentes culturales” (2006)	Carta a Paulo Freire. Remitente: Una educadora que pretende aprender	Ivelisse Prats de Pérez
	La vigencia y coherencia del pensamiento freiriano para construcción de una nueva ciudadanía	Onavis Cabrera
	Educación en Derechos Humanos, retos y aportes para que otro mundo sea posible	Susana Sacavino
	Educación ciudadana, entes comunes en los tiempos de incertidumbre	Marcos Villamán
	Reconceptualizar la práctica educativa y gremial de las y los docentes como estrategia que contribuya al cambio educativo y social	Tomás Villamán
	Gestión pública en Educación: Perspectiva crítica	Josefina Pimentel
	Experiencia de educación cívica	Lesbia Brea de Castillo
	Educación en la verdad	Conferencia Episcopal Dominicana
	Premio internacional de Poesía Nósside 2005	Rosa Silverio
	El profesor ante la conflictividad del ámbito docente	Luis Gómez Pérez
	El educador social ante los retos del nuevo milenio	Amparo Martínez Sánchez
	Formación de educadores y líderes comunitarios para la prevención del VIH-SIDA en zonas de bajo nivel socioeconómico y cultural	Carmen Sánchez y Dinorah García Romero
	Saber leer	Miosotis Hernández
	Desarrollo humano y alfabetización de personas jóvenes y adultas	Josefina Pimentel
Anuario pedagógico 10 “Procesos educativos y nuevas subjetividades: articular igualdad y diferencia” (2007)	Reseña de libros y artículos: Amin Maalouf <i>“Identidades asesinas”</i> , V. Acosta Rodríguez y A. Moreno Santana: <i>“Dificultades del lenguaje en ambientes educativos”</i> , Silvia Duschatzky: <i>“La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar con jóvenes de sectores populares”</i>	Dinorah García Romero Isabel Espinal Raymundo González
	Actualidad pedagógica	Centro Poveda
	Propuestas concretas para hacer posible la educación de calidad en la escuela dominicana	Movimiento Socioeducativo Dominicano
	Apuntes y motivaciones para el Movimiento Socioeducativo	Leopoldo Artilles
	La educación dominicana ante el dilema de una visión y práctica precarias del Estado y la democracia	Argentina Henríquez
	Entrevista a María teresa Cabrera: “Que cada maestro y maestra se sienta orgulloso de pertenecer a la ADP”	Rita Ceballos
	Breve Poemario	Patricia Báez
	¿Muestra de amor? (cuento)	Karla De Los Santos
	Manejo de cuentos	Nadia Lugo
	Ciudadanía y género: construyendo inclusión en entornos de frontera	Paloma Jimena
	Masculinidad machista y masculinidad liberadora: El modelo de Jesús	Rita Ceballos
	Historia de la degradación ambiental: En la isla “La Española”	Stervins Alexis y Ana Jesús Hernández
	Educación ambiental y sustentabilidad	Róger Martínez Castillo
	Las comunidades de aprendizaje: Un espacio estratégico de transformación y cambio socioeducativo	Dignora García Romero, Carmen Sánchez, Ana Dilia Brisita e Iluminada Rosario

	Reseñas de libros: Lucía Suárez: <i>"Tears of Hispaniola"</i> , Ulrich Beck : <i>"La sociedad del riesgo"</i> , Cheila Valera: <i>"Educación para la ciudadanía en el Caribe"</i> , Alci Cruz Soto y Helena Tapia: <i>"Guías de aprendizaje sobre desarrollo Humano"</i> , Inés Aguerrondo y Cecilia Braslasky: <i>"Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro"</i>	Leopoldo Artilles Cecilio de los Santos Franklin Peralta Raymundo González
Anuario pedagógico 11 "Compromiso por una educación de calidad sin exclusiones" (2008)	Compromiso por una educación de calidad sin exclusiones	Centro Poveda
	Un nuevo orden mundial. Una ética universal, una nueva educación	Amparo Martínez Sánchez
	El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación	Dinorah García Romero
	La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico	José González Monteagudo
	La comunicación afectiva y efectiva o la dialogicidad de la educación popular	Rita María Ceballos
	Reflexiones desde el movimiento socioeducativo: Integralidad de la dimensión creyente-social del humanismo cristiano	Argentina Henríquez
	Un primer puñado de versos	Magaly Oviedo
	La dramaturgia de Carlos Acevedo a través de su obra <i>Los Clavos</i>	Sandra Alvarado
	Políticas públicas de trabajo, empleo e ingresos: Una experiencia brasileña-alagoana	Nadia Rodríguez
	Educación ambiental, educación científica y educación para la ciudadanía: Reflexiones y propuestas para su articulación	Ana Jesús Hernández
	Educación para la vida: Prevención del VIH. Material para educadoras y educadores	Wendy Heredia
	Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela	Francisco José Cuevas Noa
	Guía para el uso de la matriz para prevenir situaciones de violencia en la escuela	José Antinoe Fiallo Billini
	Reseñas de libros: Dominique Méda: <i>"El tiempo de las mujeres: Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres"</i> ; Manuel Sánchez-Cano y Joan Bonals: <i>"La evaluación psicopedagógica"</i> ; M ^a Ángeles Rebollo: <i>"Género e interculturalidad; educar para la igualdad"</i> ; Grupo de consultoría Pareto: <i>"Innovación educación superior y actividad empresarial en la República Dominicana"</i> ; Nicolás Guevara: <i>"La ciudad cotidiana"</i>	Maljorys del Carmen Peña Sánchez Miosotis Hernández Paloma Jimena Medina Vladimir Cruz José Leopoldo Artilles
	Reconstruir la utopía, una tarea educativa	Centro Poveda
	Ana Jesús Hernández Sánchez	Equipo Centro Cultural Poveda
	Cuando veinte años se convierten en una solidaridad Audaz	Dinorah García Romero
	Ana Jesús Hernández: Una mujer apasionada por la ciencia al servicio de la vida	Josefina Espailat

Anuario pedagógico 12 “Reconstruir la utopía, una tarea educativa” (2010)	Diagnóstico y elaboración de programas de educación en ciudadanía crítica	Argentina Henríquez
	Los encuentros interculturales, una vía para el desarrollo personal	Amparo Martínez Sánchez
	El reggaetón: violento delirio adolescente	Nicolás Guevara y Alexis Peña
	Las niñas y niños dominicanos hablan sobre la escuela y los profesores	Amparo Martínez Sánchez, Amparo Jareño González y Tania Monsalve Moreno
	La migración y sus repercusiones en la escuela: Análisis de la situación y de las percepciones de cambio social	Raymundo González, Josefina Záiter y Mónica Gonzáles
	La brecha entre la escuela y la juventud	Tahira Vargas
	Expresiones populares y valores democráticos: Una investigación participativa	Josefina Espaillat, Joel Arboleday y equipo de investigación
	Reseña de libros: Luisa Campos Villalón, O.P: “ <i>Pedro de Córdoba, Precursor de una comunidad defensora de la vida</i> ”; Gaztambide-Géigel, Antonio y Hernández. Rafael : “ <i>Cultura, sociedad y cooperación: Ensayos sobre la sociedad civil del Gran Caribe</i> ”; Sáez, José Luis, S.J: “ <i>Autoridad para educar. Historia de la Escuela Católica Dominicana.</i> ”	Raymundo González
Anuario pedagógico 13, 14 y 15 “¡Aquí está pasando dominicana en la hora de los hornos”	La educación dominicana en la hora de los hornos	Centro Poveda
	Hagamos un trato por el buen trato: Campaña educativa por una cultura de paz	Rita M. Ceballos, Marcia Frías Veras, Isabel Lora y Marcos Villamán
	Documento: Convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana y el Centro Cultural Poveda	Centro Poveda
	Pedro Henríquez Ureña: Reverso y Anverso de un enmudecido testigo de la dominicanidad (lo que se que fuere)	Kary Alba Rocha
	Memoria-identidad-proyecto: Por una nueva aproximación entre movimiento social e investigación histórica	Raymundo González
	“¡Aquí está pasando algo!” La Regional Educativa 10 a dos años del proyecto de la co-gestión Ministerio de Educación-Centro Cultural Poveda	César Picón, Luz Elena Patarroyo, Argentina Henríquez y Rita Ceballos
	Reseñas de libros: Marcio Veloz Maggiolo: “ <i>La cultura dominicana, momentos formativos</i> ” ; Jeremy Rifkin: “ <i>La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis</i> ”	Raymundo González
	Comunidades de aprendizaje en el marco de la biopedagogía y la ecoeducación	Ana Jesús Hernández

Anexo

1. Recorrido fotográfico por los talleres de reconstrucción de la memoria histórica del Centro Poveda

Taller 1: Sentido, fundamentos, articulaciones y pilares de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda en tiempos inestables y de transformación.

Taller 2. Aportaciones del Centro Poveda a los espacios educativos formales (escuela y desarrollo curricular) y a los espacios de educación no formal (comunidades y procesos de desarrollo local).

Taller 3. El Centro Poveda como construcción social, como proyecto en tiempos inestables y de transformación.



Conversando Argentina Henríquez (del equipo de fundadores, Noris Garabito (de la segunda generación) y Betzaida Estévez (de la nueva generación). Nótese en el fondo las producciones del taller. Año 2012



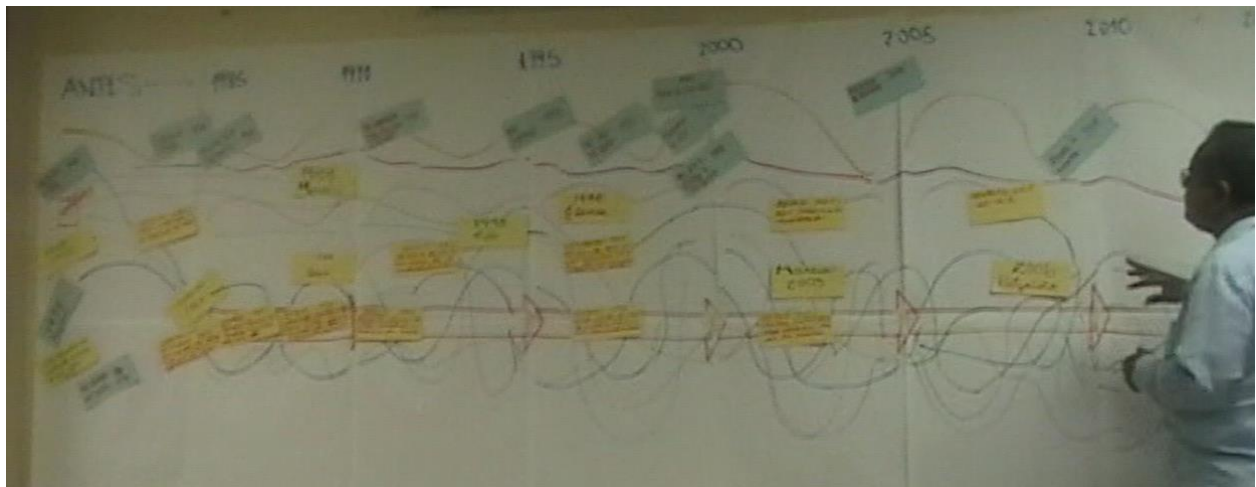
Grupo focal con fundadores y cofundadores del Centro Poveda. Tema Recuperación gestión de ideas. Participan Raymundo González, Marcos Villamán, Argentina Henríquez. Acompañan Alba Rina Acosta, Juana Sánchez, Edell Escalante y Rita Ceballos. Año 2012



Taller Reconstrucción memoria histórica. La fuerza de lo que somos. Aparecen en la foto en el fondo Leopoldo Artiles, Miledy Rodríguez, Celeste González, Marcia Frías y María Teresa Cabrera. En primer plano aparecen Argentina Henríquez, Freddy Trinidad, Alba Rina Acosta y Juana Sánchez. Año 2012.



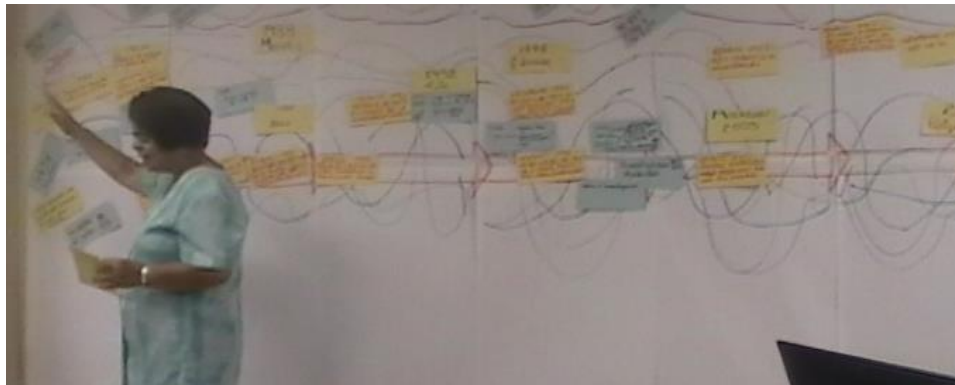
Taller Reconstrucción memoria histórica.
Dialogo generacional. ¿Hacia dónde
vamos? Año 2012.
Celeste González y Marcia Frías.



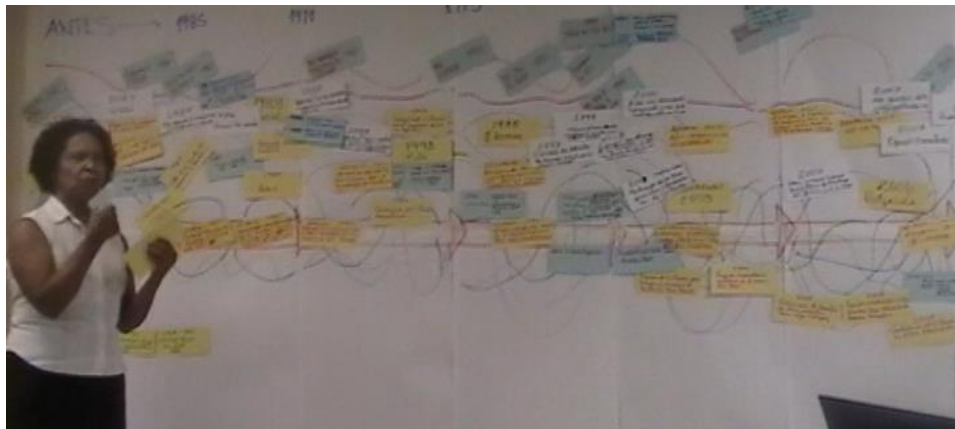
Taller Reconstrucción memoria
histórica. Línea de la vida. Haciendo
el paralelo entre la historia del Centro
Poveda, la historia del país y la
historia personal. Año 2012.
Leopoldo Artiles.



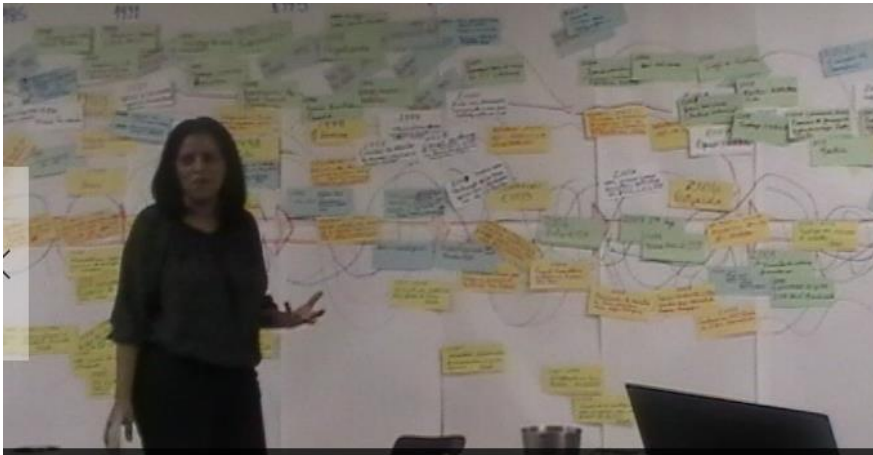
María Teresa
Cabrera, presidenta
del Sindicato de
Profesores, invitada
al taller como
institución aliada al
Centro Poveda.



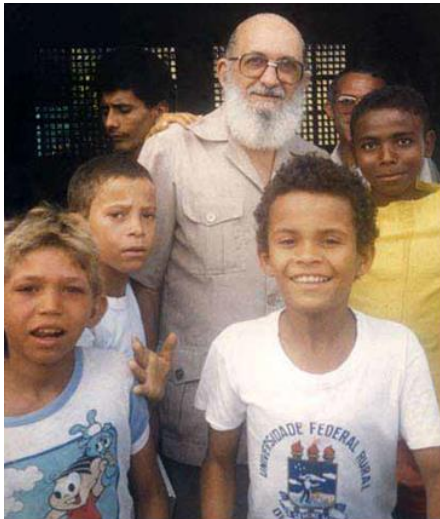
Noris Garabito,
miembro del equipo
del Centro Poveda.



Celeste González,
miembro del equipo
del Centro Poveda.



Betzaida Estévez,
miembro del equipo
del Centro Poveda.



Paulo Freire (años 70)



Pedro Poveda (cerca de 1905)

Referencias

- Agamben, G. (2010). *Signatura rerum. Sobre el método*. (F. C. Ruviluso, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Álvarez, A., y Río, P. D. (1992). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En A. Marcheni, J. Palacios y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 2*, 93-119. Madrid: Alianza.
- Artiles, L. (1985). *Introducción a los conceptos básicos para el análisis de textos*. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- _____. (1987). Notas sobre hegemonía y contrahegemonía . *Segundo seguimiento. Segundo taller* (pág. 5). Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1988). *El nuevo rol de la ciudadanía*. Santo Domingo: PUCMM.
- _____. (1988). Identidad del maestro dominicano. Interpretación desde una perspectiva sociopsicológica. En VV.AA., *Reflexiones en torno a la identidad del maestro dominicano* (67-96). Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1990). *Análisis del discurso. Introducción a su teoría y práctica*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (2012). *Análisis del discurso. Introducción a su teoría y práctica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. Thousands Oaks.CA. En N. D. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bárcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona.
- Bartolomé, M. (1979). *La relación escuela-comunidad, una interacción dinámica*.
- _____. (1989). *Posible articulación de la educación popular y formal*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. y Acosta, A. R. (1993). *Investigación participativa: articulación educación popular - educación formal*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tigh, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Boterf, G. L. (s.f.). La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos. En F. V. otros., *Investigación participativa y praxis rural* (64-79). Santiago, Chile: CEAAL.
- Braslavsky, B. P. (1995, junio/agosto). La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 76 (182/183), 305-325.
- Buelta, B. G. (2001). *Orar en un mundo roto*. Santo Domingo: MSC.
- Calero, J. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Rev Cubana Endocrinol*, 192-8.
- Camargo, S. (1992). *Memoria del proceso autoevaluación acompañada. Documento 1*. Centro Cultural Poveda, Santo Domingo.
- Candau, V. (1987). *Pedro Poveda desde América Latina*. Institución Teresiana.
- _____. (1990). *La formación de educadores en el pensamiento de Pedro Poveda*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (2002). Una “Pedagogía para tiempos difíciles”. El pensamiento pedagógico de Pedro Poveda desde el hoy de América Latina. En VV.AA., *Educación en tiempos difíciles. Aportes desde la pedagogía povedana*. Río de Janeiro.
- Canivez, P. (1991). *Educación o Ciudadano?* Sao Paulo: Papirus.
- Casimir, J. (1980). *La cultura oprimida*. México: Nueva Imagen.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. (Vol. 2). Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, H. (2010, enero-junio). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. (C. d. -Cinde-, Ed.) *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576.
- Castro-Gómez y Grosfoguel (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CEAAL. (1994). Construyendo la plataforma de la educación popular. Documento de trabajo. *La Piragua*, 3-70.
- _____. (2006, 9 de octubre). *La Carta CEAAL 188*. Autor.

- Ceballos, R. M. (2006). Adult Education for Community Empowerment: Toward the Possibility of Another World. En S. B. Merrian, B. Courtenay y R. Cervero, *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa and the United State* (319-331). San Francisco: Jossey-Bass.
- _____. y Hernández, A. J. (2013). El medio natural y los problemas ambientales en el currículo escolar. En J. Pastor y A. J. Hernández, *La investigación mediambiental desde la escuela* (29-36). Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. y Henríquez, A. (2010). *Centro Cultural Poveda, historia institucional y aportes a la democracia en República Dominicana*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Cela, J. (1980). *Política educativa en República Dominicana. El hada madrina y el caballo de Troya van a la escuela*. Ponencia, Congreso de Sociología.
- _____. (1986). Función cultural e ideológica del proceso de enseñanza. *Primer taller Metodología para una estrategia de cambio. Función cultural e ideológica del proceso de enseñanza* (p.14). Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1997). *La otra cara de la pobreza*. Santo Domingo: Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo, S.J.
- _____. (1998). *¿Dominación ideológica o tarea cultural?* Santo Domingo: Centro Poveda.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. En VVAA, *Sistematización de Experiencias-Propuestas y Debates*. (p.93). Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.
- Centro Poveda. (1985, febrero). *Manifiesto*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1985, febrero). *Primer taller Metodología para una estrategia de cambio*. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1985, agosto). *Segundo taller Metodología para una estrategia de cambio*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1986, enero). *Cuestionario tercer taller Metodología para una estrategia de cambio*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1986, enero). *Tercer taller Metodología para una estrategia de cambio*. Santo Domingo: Autor.

- _____. (1986, 12 de febrero). Metodología para una estrategia de cambio. *Boletín Informativo*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1986, 12 de febrero). Metodología para una estrategia de cambio. *Boletín informativo*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987a). *Dinámica. Taller Regional. Segundo Taller*. Santo Domingo: Autor
- _____. (1987b). *Evaluación Segundo Taller*. Barahona: Autor.
- _____. (1987c). *Momento creativo. Recogida de la experiencia. Taller regional. Segundo Taller*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987d). *Profundización análisis creación de consentimiento. Taller Regional. Segundo taller*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987, abril). *Preguntas y plenaria. Primer seguimiento. Segundo Taller*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987, 30 de abril). *Resumen Primer seguimiento de hegemonía. Tercer ciclo*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987, 5 de junio). *Informen-resumen. Segundo encuentro de seguimiento sobre hegemonía. Segundo taller*. Centro Poveda. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987, agosto). *Expresión de necesidades y de impresiones del grupo. Taller Síntesis*. Centro Poveda. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1987, agosto). *Taller síntesis*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1989). *Análisis de la coyuntura educativa dominicana. Reflexiones sobre la huelga de los maestros durante mayo-julio de 1989*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1990). *Una experiencia de currículo investigativo*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1990, noviembre). Presentación en acto conmemoración segundo aniversario CCPoveda. *La formación de educadores en el pensamiento de Pedro Poveda* (pág. 5). Santo Domingo: Autor.
- _____. (1991-1992). *Autoevaluación acompañada*. Interno. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1993, octubre 1993). *Jornadas de Autorreflexión*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2009). *Viabilidad de presencias*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2012). *Taller Reconstrucción memoria histórica Centro Poveda*. Santo Domingo: Autor.

Centro Poveda. (s.f.). Análisis de los libros de textos. Trabajo en equipo. 4. Santo Domingo: Autor.

_____. (s.f.). *Lo ocurrido en el aula*. Santo Domingo: Autor.

Cervero, R. (2001). *Power in practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco.

Coenen, H. (2000). El modelo de la investigación acción ejemplar. En L. Keune, & B. Boog, *Investigación acción ejemplar: conceptos y aplicaciones* (1^{ra} Ed., p.26ss). San José, Costa Rica: DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones

Coll, C. (1989). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre bajo la misma perspectiva epistemológica. (U. d. Barcelona, Ed.) *Anuario de Psicología* 69, 153-178.

_____. (1996). *Psicología y Currículum*.

_____., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Concilio Vaticano II. (s.f.). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*.

_____. (s.f.). *Constitución Sacrosanctum Concilium*.

Conferencia Latinoamericana de Obispos. Puebla. (1979). *Documento de Puebla*. México.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5^{ta} Ed.). Madrid: Morata.

Daros, W. (1993, noviembre). Construcción de los conocimientos y diseño curricular de base epistemológica. *IRICE* 7, 5-53.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.

Falkembach, E. M., & Frantz, W. (2014, octubre). Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. (O. León, Ed.) *América Latina en movimiento* (499), 9-14.

Fleta, E. (2000). *Pedro Poveda y su lucha contra la pobreza en la sociedad de finales del s.XIX y principios del s.XX (Cátedra Historia de la Obra)*. Madrid: Institución Teresiana.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- _____. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*.
- _____. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- _____. (1993). *Politica e Educação* (6^{ta} Ed.). Sao Paulo: Cortez.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa* (6ta ed.). (Propia, Trad.) Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- _____. (1997). *Professora sim, tia nao. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- _____. (2000). *Pedagogia da Indignação*. São Paulo.
- _____. (2001). *Política e educação* (6ta ed.). Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- _____. (2002). *Pedagogia da Esperanza*. (T. propia, Trad.) Río de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- _____. (2007). *La educación en la ciudad* (4^{ta} ed.). México, México: Siglo XXI.
- _____. (s.f.). *Pedagogía de la Esperanza*. (T. propia, Trad.)
- _____. y Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor* (Vol. 18). (A. Lopez, Trad.) Paulo Freire; Ira Shor. Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor. Tradução Adriana Lopez. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra
- García Márquez, G. (s.f.). Discurso al recibir premio Nobel.
- Galino, Á. (1965). Itinerario Pedagógico. En P. Poveda, *Itinerario Pedagógico*. Madrid, España.
- _____. (1968). *Pedro Poveda. Una pedagogia para nuestro tiempo*. Madrid, España: Iter Ediciones.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona.
- Garabito, N., y Hernández, A. J. (2001). *Ciencias de la Naturaleza y Derechos Humanos*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- García, D. (2010). *Una respuesta para tiempos inestables y transformadores. Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Dialogo de saberes en los procesos de educación popular. *La Piragua* 7, 32-36.
- _____. (s.f). Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único. Recuperado de <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs>

- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas* (1967. Primera edición en español 1987 ed.). (S. Merender, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gimeno, C. (2005). Ruptura en las concepciones de construcción del conocimiento. En VVAA, *Rupturas, cambios y compromisos con la educación dominicana. 20 años (8-12)*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____, González, R., Madruga, J. M. y Artiles, L. (1988). *Reflexiones en torno a la identidad del maestro dominicano*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- _____. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: MEC.
- _____. (s.f.). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica.
- González, R. (1988). *Proyecto social-proyecto educativo. Tres momentos en la historia de la República Dominicana*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (2010, enero-junio). Identidad dominicana: política e historia. *CLÍO. Órgano de la Academia Dominicana de la Historia*, 79(179), 55-70.
- _____. (2010). *Propuesta editorial del Centro Poveda*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Gutiérrez, G. (2001). *Globalización, caos y sujeto en América Latina. El impacto de las estrategias neoliberales y las alternativas*. San José: DEI.
- Habermas, J. (1986). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- _____. (1986). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- _____. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Henríquez, A. (1989). Algunos aportes desde la escuela a la construcción de sujetos para la convivencia democrática. En *Estructuración democrática del currículum*. Centro Poveda, 1991. Mimeo.
- _____. (1990). *Una experiencia de curriculum investigativo*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1993). *Aproximación a los elementos de una metodología activa*. Santo Domingo: Centro Poveda.

- _____. (1995a). *El currículo a debate*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1995b). Una propuesta curricular para el cambio. En A. Henríquez, *El currículo a debate* (pág. 16). Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1998a). Fundamentos para un currículo dominicano. En A. Henríquez, *El currículo a debate*.
- _____. (1998b). Fundamentos para un currículo dominicano. En A. H. otros., *El currículo a debate*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (2012, julio). Grupo focal. Reconstrucción memoria histórica. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2013, noviembre). Conversando. Cultura, ideología y escuela. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2013). Conversando. El triple diagnóstico. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2013, 25 de noviembre). Conversando. Fundación Centro Poveda. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2013, 3 de diciembre). Conversando. Primer programa de formación. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2014, 5 de noviembre). Conversando. Investigación sobre identidad del maestro. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2014, 1 de septiembre). La escuela constituye sujetos. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2016, 14 de febrero). Conversando. Teorías críticas. 1. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (2016, 24 de junio). Convesando. Revisión reconstrucción primer programa formativo. (R. Ceballos, entrevistador)
- _____. (s/f). Elaboración de programas de educación en ciudadanía crítica. Pertinencia de un diagnóstico de necesidades tridimensional. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. y Gimeno, C. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras. (C. Poveda, Ed.) *Anuario Centro Poveda*. Santo Domingo: Centro Poveda
- _____. (2002). *Evaluación de la propuesta de formación de educadores en derechos humanos y ciudadanía crítica del Centro Poveda*. Santo Domingo: Centro Poveda.

- Henríquez, A., Ceballos, R., Acosta, A. y Trinidad, F. (2011). *Proyectos participativos de aula*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Henríquez, A., Villamán, M. y Artiles, L. (2012, julio). Origen Centro Poveda. Gestación de ideas. *Conversando*. (R. Ceballos, entrevistador)
- Henríquez, A., Villamán, M. y Zaiter, J. (1999). *Sistematización. Reflexión del equipo del Centro Poveda* (2^{da} edición). Santo Domingo: Centro Poveda.
- Hernández, A. J. (1992). *Orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1996). *Medio ambiente y desarrollo*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1997). Organización de los contenidos curriculares para la ecología y la educación ambiental en las escuelas dominicanas. *Anuario Pedagógico*, 1, 77-94.
- _____. (2002). La dimensión valorativa de la educación ambiental. *Anuario Pedagógico*, 6, 199-224.
- _____. (2005). Educación científica y transformación curricular: aportaciones desde la ecología a la formación de docentes. *Anuario Pedagógico*, 8, 268-290.
- _____. (2013). Comunidades de aprendizaje en el marco de la biopedagogía y la ecoeducación. *Anuario Pedagógico*, 47-69.
- _____. y Ceballos, R. M. (2013). El medio natural y los problemas ambientales en el currículo escolar. En A. J. Hernández y J. Pastor, *La investigación mediambiental desde la escuela* (29-36). Santo Domingo: Centro Poveda.
- Hernández, A. J. y Garabito, N. (2000). *Ciencias de la Naturaleza y Derechos Humanos* (Vol. Serie Sociedad y Educación 14). Santo Domingo: Centro Poveda.
- Hernández, A. J., Espaillat, J. y Garabito, N. (2003). *Eco-auditorias escolares en una barrio periférico de Santo Domingo*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (2003). *Eco-auditorias escolares*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. (L. s. desescolarizada, Ed.) México: Joaquín Mortiz.
- Instituto de Investigación para la calidad educativa. (2011). *Consultoría para la evaluación de la gestión educativa y administrativa de la Regional Educativa no.10*. Santo Domingo: IDEICE.

Jara, O. (1988). *El triple diagnóstico*.

_____. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica. *Diálogo de saberes* (3), 118-129.

_____. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos. (Fere-Ceca, Ed.) *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* (1), 63-64.

_____. (s.f.). La cuestión metodológica en la educación popular: aplicación del método dialéctico a la pedagogía de masas. En desconocido.

Kincheloe, J. L. (s.f.). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*.

Kuhn, Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la Experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480.

_____. (2006). Sobre la experiencia. (C. d. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ed.) *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport* (19), 87-112.

Lévinas, E. (1998). *La huella del otro*. México: Taurus.

_____. (s.f.). *Totalidad e infinito*.

Libanio, J. B. (1986). *Formación de la conciencia crítica. 1. Aportes filosóficos-culturales*. Bogotá.

_____. (1986). *Formación de la conciencia crítica. 2. Aportes socio-analíticos*. Bogotá.

Libanio, J. B. (1986). *Formación de la conciencia crítica. 3. Aportes psico-pedagógicos*. Bogotá.

Liriano, A. (1989). *Identidad nacional. Algunos elementos para su comprensión*. Santo Domingo: Centro Poveda.

Luchmann, P. B. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu (4^{ta} ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Marín, F. A. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas -Reis*, 53-75.

Martínez, E. (2004). "Prólogo". En VV.AA., *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos* (19-21). Buenos Aires: PNUD.

- Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado* (6^{ta} Ed.). Barcelona: Kairos.
- Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (1994). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia* (2^{da} Ed.). Santiago de Chile: Insituto de Terapia Cognitiva.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, H. (1979). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Educación Amorrortu.
- Mejía, J. J. (1991). *Sistematizar nuestras prácticas educativas. Descripción de un método para sistematizar* (2^{da} Ed.). Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
- Mejía, M. R. (1993). *Educación popular, historia-actualidad-proyecciones*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mella, P. (2003, octubre-diciembre). "Democracia deliberativa y desarrollo humano. Un rompecabezas difícil de armar". *Estudios Sociales*, 36(134), 31-69.
- Molleda, D. G. (1966). *Los reformadores de la España Contemporánea*. Madrid: CSIC.
- _____. (1974). *La escuela problema social*. Madrid : Narcea.
- _____. (2005). *Pedro Poveda. Obras 1. Creí, por eso hablé*. Madrid: Institución Teresiana.
- Morel, E. (1988). *Metodología para la formación de la conciencia crítica. Dimensión científica*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1988). *Metodología para la formación de la conciencia crítica. Dimensión política*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Núñez, C. (1986). *Educar para transformar, transformar para educar*. Lima.
- Orbe, F. B., Bondía, J. L., & Sangr, J.-C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía* (40-1), 233-259.
- Participantes, S. t. (1987, 12 de marzo). Evaluación segundo taller. (C. Poveda, entrevistador) Santo Domingo: Centro Poveda.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park,CA: Sage.

- Pepén, M. J. (1985, 12 de febrero). Acto de apertura Centro Poveda. *Boletín Informativo*. Santo Domingo.
- Poveda, P. (1911). Las academias. En Á. Galino, *Itinerario Pedagógico* (129-151). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía.
- _____. (1911). *Las academias*. Institución Teresiana.
- _____. (1912). Consejos a profesoras y alumnas. En Á. Galino, *Itinerario Pedagógico* (257-278). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía.
- _____. (1918). *Carta a D. Francisco Román*. Guadix, España: Institución Teresiana.
- _____. (1915, 30 de mayo). *Carta a las teresianas de Linares, al inaugurar la Escuela Dominical*. Institución Teresiana.
- _____. (s.f.). *Escritos autobiográficos*. Madrid, España: Institución Teresiana.
- _____. (s.f.). *Escritos espirituales*. Madrid: Institución Teresiana.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En VVAA y S. C.-G. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.93-126). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quiroga, D. (1990). *Educación popular en los sindicatos. La experiencia de Sitraidema*. Bogotá: Gente Nueva.
- RAE, R. A. (s.f.). *Real Academia Española*. (R. A. Española, editor) Recuperado el 1 de agosto de 2012, de www.rae.es
- _____. (s.f.). *Real Academia Española*. Recuperado el 28 de septiembre de 2014, de www.rae.es
- Raths, J. D. (1971). Teaching without specific objectives. *Educational Leadership*, April, 714-720.
- Ribeiro, D. (1975). *Los brasileños*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). Volverse capaz, ser reconocido. *Esprit*, 7.
- Rocha, Z. (1999). *Helder, o Dom. Uma vida que marcou os rumos da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

- San Miguel, P. (2004). *Los desvaríos de Ti Noel: ensayos sobre la producción del saber en el Caribe*. San Juan: Vértigo.
- Sedano, A. M. y Pérez, M. R. (1992). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- Segovia, J. (1926, 21 de junio). *Cartas. Carta de J. Segovia a Isabel del Castillo. Cartas 43*. Madrid, España: Institución Teresiana.
- Sousa, B. d. (2006). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria* (1ra. ed.). (R. H. Bayes, Ed.) Lima, Peru: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Souza, J. F. (2008, junio-julio). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. (M. R. Mejía, Ed.) *Revista Internacional Magisterio* (33), 9-10.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Touraine, A. (1981). *El regreso del actor*. Barcelona: Educación Kairos.
- Valera, C. (2005). *Educación para la ciudadanía en el Caribe. Estudio sobre la política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: FLACSO/OIE.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: Chicago University of Chicago Press.
- Vera, A. y Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos. Cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia y Trabajo*, 85-87.
- Villamán, M. (1988). *Metodología para la formación de la conciencia crítica*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1988). *Metodología para la formación de la conciencia crítica. Dimensión valorativa*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- _____. (1989). *Metodología para la formación de la conciencia crítica. Dimensión Valorativa*. Santo Domingo: Centro Poveda.

- _____. (2015). *Metodología para la formación de la conciencia crítica* (Primera edición 1988. Última edición 2015). Santo Domingo, República Dominicana: Centro Poveda.
- _____. y Gimeno, C. (1995). *El triple diagnóstico en el proyecto de una educación transformadora*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Vizcaíno, N. (2012, noviembre). Experiencia con Proyectos Participativos de Aula. (R. Ceballos, entrevistador)
- VVAA. (s.f.). *Antología de sistematización educativa*. Enredarte.
- Wehr, P. (2003). *Tratamiento del conflicto para una cultura de paz*. Santo Domingo.
- Weiner, E. J. (s.f.). *La pedagógica crítica y la crisis de la imaginación*.
- Zemelman, H. (2007). *De la esperanza a la lógica de la potenciación*. México: Inédito.
- Zorrilla, A. (s.f.). *Experiencia y docencia: un ejercicio de comunicación*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2014, de http://www.invecom.org/eventos/2009/pdf/zorrilla_a.pdf